

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Michaela Kubeková

Typy jazykových cvičení a jejich využití ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince

Types of Language Exercises and their Distribution in Selected Textbooks of
Czech for Foreigners

Praha 2014

Vedoucí práce: doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Děkuji doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc., za vedení při psaní této diplomové práce.

Děkuji za poskytnutí pomoci při formování tématu, při vyhledávání literatury, dále děkuji za mnohou inspiraci, nekonečnou trpělivost a neuvěřitelnou ochotu i za rady při psaní a za usměrňování mých nápadů.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 8. 2014

podpis

Abstrakt:

Tématem této práce jsou cvičení obsažená v učebnicích českého jazyka pro cizince a četnost využití jejich jednotlivých typů v konkrétních učebnicích.

První část práce se věnuje teoretickému ukotvení tématu do obecnějšího systému pedagogických pojetí učebnic a cvičení, včetně různých možností třídění cvičení. Kde je to žádoucí, jsou přidána také konkrétnější lingvodidaktická hlediska.

Druhá část pak obsahuje těžiště celé práce, jímž je frekvenční analýza stanovených typů cvičení v sedmi učebnicích češtiny jako cizího jazyka, přičemž hlavním kritériem analýzy je vhodnost daných cvičení pro nácvik jazykových prostředků a řečových dovedností. Tato druhá část práce tedy detailně popisuje zvolenou metodu analýzy učebnic (včetně metody výběru konkrétního materiálu ke zkoumání) a jsou zde uvedeny výsledky analýzy. V závěrečné části práce jsou pak jednotlivé učebnice porovnány mezi sebou a jsou zde formulovány doporučení pro učitele, kteří s danými učebnicemi pracují.

Klíčová slova: jazyková cvičení, typy cvičení, učebnice, čeština pro cizince, řečové dovednosti

Abstract:

This dissertation focuses on exercises contained in textbooks of Czech for foreigners and compares the frequency of each type of exercise in selected textbooks.

The first part of this dissertation examines related theoretical approaches, including general pedagogical concepts of textbooks and exercises as well as some possible ways of exercise classification. Where appropriate, the more specific approaches of teaching languages are included.

The second part of this dissertation deals with the main topic of this dissertation which is frequency analysis of certain exercise types conducted on seven textbooks of Czech for foreigners. The main analysis criterion was suitability of each type of exercise for practising specific language areas and communicative skills. This part further provides detailed analysis method description (including the method of selection of specific textbooks for analysis) and the analysis results.

By way of conclusion this dissertation compares all textbooks and seeks to provide some recommendations for teachers who work with these textbooks.

Key words: language exercises, types of exercises, textbooks, Czech for foreigners, language skills

Obsah

Úvod.....	9
1. K pojetí učebnice	10
1.1 Definice učebnice.....	10
1.2 Funkce učebnice.....	13
1.3 Strukturní komponenty učebnice	14
1.4 Struktura jazykové učebnice	17
2. Cvičení	19
2.1 Definice cvičení	19
2.2 Struktura cvičení	21
2.3 Funkce cvičení	22
2.4 Vlastnosti cvičení	23
2.5 Soubory cvičení.....	24
3. Možnosti třídění cvičení	26
3.1 Testové třídění.....	27
3.2 Třídění podle Beneše.....	28
3.2.1 Cvičení na procvičování fonologické soustavy	29
3.2.2 Cvičení na procvičování grafické soustavy	30
3.2.3 Cvičení na procvičování mluvnické stavby.....	30
3.2.4 Cvičení na procvičování slovní zásoby	31
3.2.5 Cvičení na procvičování poslechu.....	32
3.2.6 Cvičení na procvičování ústního projevu	33
3.2.7 Cvičení na procvičování čtení	34
3.2.8 Cvičení na procvičování písemného projevu	35
3.2.9 Cvičení na procvičování překladu a tlumočení	36
3.3 Třídění podle Hendricha	36
3.3.1 Dělení podle zaměření na jazykové prostředky nebo řečové dovednosti.....	36
3.3.2 Dělení podle formy stimulu a žákovy reakce	37
3.3.3 Dělení podle zaměření na vztah mezi mateřským a cílovým jazykem	37
3.3.4 Dělení podle stupně řízenosti žákovy reakce	38
3.3.5 Strukturní cvičení	38
3.4 Další možnosti třídění	40
4. Metoda analýzy.....	44

4.1 Cíle analýzy.....	44
4.2 Výběr zkoumaných materiálů	44
4.2.1 Úroveň B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky	45
4.3 Výběr kritérií třídění cvičení	45
4.3.1 Třídění podle formy reakce	45
4.3.2 Třídění podle oblasti zaměření cvičení.....	47
4.4 Příklad provádění analýzy	52
5. Výsledky analýzy.....	55
5.1 Chcete ještě lépe mluvit česky?	55
5.1.1 Stručná charakteristika učebnice	55
5.1.2 Přehledové tabulky	56
5.1.3 Obtížně klasifikovatelná cvičení	58
5.1.4 Shrnutí	58
5.2 Communicative Czech	59
5.2.1 Stručná charakteristika učebnice	59
5.2.2 Přehledové tabulky	60
5.2.3 Obtížně klasifikovatelná a neklasifikovaná cvičení	62
5.2.4 Shrnutí	64
5.3 Čeština pro cizince a azylanty.....	64
5.3.1 Stručná charakteristika učebnice	65
5.3.2 Přehledové tabulky	65
5.3.3 Obtížně klasifikovatelná cvičení	67
5.3.4 Shrnutí	67
5.4 Basic Czech II	67
5.4.1 Stručná charakteristika učebnice	68
5.4.2 Přehledové tabulky	68
5.4.3 Obtížně klasifikovatelná cvičení	70
5.4.4 Shrnutí	70
5.5 Čeština pro cizince H + H	71
5.5.1 Stručná charakteristika učebnice	71
5.5.2 Přehledové tabulky	72
5.5.3 Obtížně klasifikovatelná cvičení	73
5.5.4 Shrnutí	74
5.6 Česky krok za krokem 2.....	74

5.6.1 Stručná charakteristika učebnice	75
5.6.2 Přehledové tabulky	75
5.6.3 Obtížně klasifikovatelná cvičení	77
5.6.4 Shrnutí	78
5.7 Čeština pro cizince – úroveň B1	79
5.7.1 Stručná charakteristika učebnice	79
5.7.2 Přehledové tabulky	80
5.7.3 Obtížně klasifikovatelná cvičení	82
5.7.4 Shrnutí	82
Závěr	84
Seznam literatury	101

Úvod

Důležitou součástí práce každého učitele je výběr materiálů, s nimiž při výuce pracuje. Kromě textů sloužících k výkladu určitého jevu je pro učitele stěžejní zejména ta část učebnice, která studentům nabyté znalosti pomáhá osvojit a upevnit. A právě na tuto část – na cvičení – jsem se ve své práci rozhodla zaměřit.

V první části práce se tématu učebnic a cvičení budu věnovat nejprve teoreticky. V první kapitole podám přehled v našem prostředí nejznámějších a nejvyužívanějších pojetí učebnic, včetně jejich definic, popsaných funkcí a jejich struktury. Druhá kapitola se pak věnuje tématu cvičení obecně. Kromě definic a funkcí cvičení v ní uvedu také popis jejich struktury, charakteristické vlastnosti a požadavky kladené na soubory těchto cvičení. Na druhou kapitolu pak tematicky navazuje kapitola třetí, kde jsou popsány užívané metody třídění, od typologií obecných až k těm, která se vztahují konkrétně k lingvodidaktické praxi.

Následující část práce pak popisuje analýzu, kterou jsem provedla na sedmi učebnicích českého jazyka pro cizince. Cílem analýzy bylo především klasifikovat cvičení obsažená v daných učebnicích (zejména z hlediska jejich vhodnosti k nácviku konkrétních jazykových prostředků a řečových dovedností) a provést frekvenční analýzu jednotlivých typů cvičení, aby bylo možno porovnat učebnice mezi sebou a aby se dalo určit, kterou učebnici by učitel měl zvolit, pokud by potřeboval materiály k procvičování zvolené oblasti jazyka a komunikace.

Čtvrtá kapitola obsahuje popis metody, výběru materiálů a teoretických obtíží, s nimiž jsem se při provádění analýzy setkala. V závěru se pak pokusím vysvětlit kritéria třídění, která jsem v práci použila a pro lepší názornost uvedu také několik příkladů. Pátá kapitola prezentuje výsledky analýzy. Každou z učebnic nejprve stručně charakterizuji z hlediska její struktury a procvičovacího aparátu, pak následují tabulky s četnostmi jednotlivých druhů cvičení a popis cvičení, která bylo z různých důvodů obtížné klasifikovat, a nakonec uvádím krátké shrnutí zjištěných údajů.

V závěru pak všechny učebnice porovnávám mezi sebou a snažím se shrnout poznatky získané při analýze.

1. K pojetí učebnice

V dnešní době je k dispozici rozmanitý výběr různých novějších elektronických didaktických prostředků, přesto jsem přesvědčená, že si učebnice díky svým specifickým vlastnostem a charakteristikám nadále dokážou udržet přední místo ve vyučovacím procesu. Je to především proto, že se jedná o dostupný učební materiál, o nějž se mohou opřít jak žáci, tak učitelé. Právě učebnice tak tvoří jakousi páteř vyučovací jednotky, zatímco ostatní materiální prostředky jsou spíše jejich doplňkem, který pomáhá žáky aktivizovat a motivovat. Význam učebnic pro vyučovací proces celkem výstižně shrnul Westbury (in Sikorová, 2004, s. 9): „*Učebnice je integrální součástí všech moderních školských systémů, které:*

a) předpokládají, že učebnice je pramenem informací, které jsou obsahem komunikace ve škole;

b) a jsou vystavěny kolem existence učebnice jako základního prostředku organizace kurikula a základního nástroje pro vyučování učení.“

Ve výuce učebnice často figuruje jakožto prostředník při komunikaci žáka (a někdy také učitele) s učivem a právě dostupnost a kvalita učebnic pak patří mezi hlavní faktory ovlivňující kvalitu vzdělávacího procesu.

1.1 Definice učebnice

Vytvořit univerzální definici učebnic, na níž by se všichni odborníci shodli, se zatím nikomu nepodařilo. Někteří autoři (např. Mikk, 2007) upřednostňují široké pojetí, které kromě knih vytvořených primárně s vzdělávací funkcí počítá mezi učebnice i další výukové materiály, které se ve vyučovacím procesu používají. Oproti tomu někteří jiní (např. Vanecek, 1995) omezují pojem učebnice pouze na materiály, které byly vytvořeny přímo za účelem vzdělávání, v souladu s kurikulárními dokumenty, a které u žáků dále podněcují učební činnosti.

Obecně jsou učebnice řazeny do systému tzv. didaktických prostředků, tj. takových prostředků, které žákům zprostředkovávají vědění a pomáhají jim se učit, konkrétně pak mezi materiální didaktické prostředky. Např. Kalhous a Obst (1998, s. 338) tyto materiální didaktické prostředky dále dělí do pěti skupin: učební pomůcky, technické výukové prostředky, organizační a reprografická technika, výukové prostory a jejich vybavení, vybavení učitele a žáka. Učebnice jsou řazeny do první skupiny, konkrétně mezi textové pomůcky¹, kam kromě učebnic patří také pracovní materiály (pracovní sešity, studijní návody,

¹ Podobné dělení se objevuje už u Hendricha a kol. (1988), který používá termín textové materiály jako nadřazený pojem zahrnující kromě učebnic také metodické příručky pro učitele a jazykové příručky (např.

sbírky úloh, tabulky, atlasy apod.) a tzv. doplňková a pomocná literatura (časopisy, encyklopedie).

Ve starších pojetích učebnic bývá akcentován především jejich přínos pro žáky. Např. Sýkora (1996, s. 5) definuje učebnice takto: „*knižní (tištěné, psané) prostředky, specificky určené pro podporu procesu tvorby a nabývání vzdělání žáků/studentů/jiných osob. Vznikají a existují jako specifický prostředek prezentace jistých sociálně významných oblastí vědění, určený pro potřeby tvorby a nabývání vědění.*“

Podobně popisuje význam učebnice pro žáka Hendrich a kol. (1988, s. 397): „*Učebnice je základním materiálem, didaktickým prostředkem, sloužícím k realizaci stanoveného cíle prostřednictvím svého obsahu a metodického pojetí ve struktuře vyučovacího procesu. Pro žáka je hlavním zdrojem poznání. Kromě učiva obsahuje též podněty podporující motivaci žáků (ilustrace, kvízy aj.). Výběrem a uspořádáním učiva zajišťuje cíle výchovné a vzdělávací.*“

Také Doleček, Skoupil a Řešátka (1975, s. 25) zdůrazňují především učební charakter učebnic bez ohledu na jejich význam pro učitele: „*Učebnice je školní pomůcka, která obsahuje pro žáka nové učivo, cvičení, otázky a úkoly, zpracované didakticky a s ohledem na cíle výchovy a vyučování a na zvláštnosti učících se. Učebnice je prostředkem učení.*“ Důležitým bodem této definice je také poukázání na nutnost přizpůsobení obsahu i formy učebnic nejen učivu, ale také potřebám a charakteristikám studentů, jimž je učebnice určena. Podobný názor vyslovuje i Hendrich a kol. (1988, s. 397): „*[Učebnice] je zpracována pro jednotlivé ročníky různých druhů a stupňů škol podle specifiky předmětů a má normativní a instruktivní charakter z hlediska výchovných a vzdělávacích cílů, obsahu, metod a forem práce.*“

Současná pojetí teorie učebnic většinou vycházejí z Průchy (1998), který vysvětluje, že učebnice je základní edukační konstrukt, tj. je vytvořená pro specifické edukační účely, který slouží jak žákům, tak i učitelům. Autor nezpochybňuje místo učebnic mezi materiálními didaktickými prostředky, ale zdůrazňuje také fakt, že struktura učebnic do značné míry ovlivňuje tematickou a metodickou podobu výuky.

Tomuto pojetí pak odpovídá také definice učebnice uvedená v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 238): „*Učebnice je druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. [...] funguje: 1. jako prvek kurikula, tj.*

slovníky, mluvnice příslušného jazyka, konverzační příručky, sbírky aktivit a her zaměřených na procvičování cizího jazyka apod.).

prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělání, 2. jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků.“

Také další autoři v návaznosti na Průchovo pojetí charakterizují učebnici podobně. Např. Knecht (2007, s. 8) uvádí: *„Učebnici můžeme nazvat edukačním konstruktem, neboť představuje složitý celek několika komponent, které mají být pokud možno v rovnováze. Textové komponenty by měly být vhodně doplněny komponentami obrazovými a obě tyto komponenty by měly zároveň respektovat nejen všechny výše uvedené funkce učebnice, ale i osobnost žáka, kterému je učebnice určena především. Dobrá učebnice nejen že může být důležitým a nezastupitelným prostředkem pro vzdělávání a sebevzdělávání žáků, ale měla by také usnadnit a zpříjemnit práci učitelům. Prostřednictvím učebnic lze u žáků zvýšit motivaci ke studiu, pokud je psaná z jejich pohledu poutavým a srozumitelným textem, doplněným vhodně zvoleným obrazovým materiálem (který má především didaktickou funkci, nikoliv pouze funkci ozdobnou). Pokud dále učebnice obsahuje například rozšiřující učivo pro nadané žáky, vybízí svým charakterem k využití různých výukových metod a je případně doplněna moderně zpracovanou metodickou příručkou, stane se bezpochyby i vítaným pomocníkem pro učitele.“*

Dnes se tedy ve shodě s Průchovým pojetím učebnice nejčastěji popisuje ve třech základních rovinách: *„Lze rozlišit (z funkčního hlediska) tato základní pojetí:*

- *učebnice jako kurikulární projekt;*
- *učebnice jako zdroj obsahu vzdělávání pro žáky;²*
- *učebnice jako didaktický prostředek pro učitele.“* (Průcha, 2013, s. 272)

Důležité je také dodat, že o způsobu a četnosti používání učebnic stejně jako o využívání dalších didaktických prostředků ve výuce však stále rozhoduje učitel. Výsledky četných výzkumů³ ukázaly, že jen málokterý učitel nechává učivo prezentované v učebnicích bez úprav. Při plánování výuky sice učebnice používají jako svůj hlavní informační zdroj, ale při výkladu učiva ho pak různým způsobem upravují a přizpůsobují potřebám aktuální situace i žáků (např. učivo zkracují, zpřehledňují, vybírají z něj nejdůležitější body, doplňují nebo aktualizují látku pomocí materiálů z jiných zdrojů apod.). (Průcha, 2013, s. 296-297)

² Autor (2013) také vysvětluje, že v tomto ohledu je nutné k učebnicím přistupovat velice kriticky, jelikož prezentované vzdělávací obsahy jsou velmi úzce vázané na politickou a ideologickou situaci v zemi. Z vlastní historie víme, že zejména v předmětech dotýkajících se národní identity (dějepis, zeměpis, občanská výchova apod.) lze s učivem manipulovat tak, aby to odpovídalo cílům a ideologii dané doby. A jelikož učebnice kromě vědomostí a kognitivních schopností působí u studentů také na vznik postojů a předsudků, je třeba k výběru používané učebnice přistupovat velmi obezřetně.

³ Blíže viz např. Průcha (2013).

1.2 Funkce učebnice

Také při popisu základních funkcí učebnic nejsou jednotliví autoři jednotní. Jak už vyplývá z výše řečeného, obsah i formální zpracování učebnic musí být přizpůsobeny nejen zvolenému učivu určenému k prezentaci, ale je třeba v nich zohlednit i hledisko zamýšleného uživatele učebnice (tedy hledisko učitelů a studentů). Proto je nutné jak obsah, tak formu přizpůsobit věku studentů, jejich potřebám a zaměření, typu školy, vyučovacím předmětu atd. V lingvodidaktice bývá při tvorbě učebních textů zvykem zohledňovat např. také mateřský jazyk studenta, dosaženou úroveň ovládnutí jazyka apod.

Asi nejjednodušší pojetí funkcí učebnic předkládá opět Průcha (1998, s. 19), když vysvětluje, že funkce učebnic velmi těsně souvisejí s tím, kdo s učebnicí pracuje: „Z tohoto hlediska lze rozlišit:

Funkce učebnice pro žáky: Učebnice jsou pramenem, z nichž se žáci učí, tj. osvojují si nejen určité poznatky, ale i jiné složky vzdělání (dovednosti, hodnoty normy, postoje aj.).

Funkce učebnice pro učitele: Učebnice jsou pramenem, s jehož využitím učitelé plánují obsah učiva, ale i přímou prezentaci tohoto obsahu ve výuce, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.“

Autor dále rozvíjí tuto myšlenku a vyčleňuje tři hlavní účely učebnice:

a) Prezentace učiva – učebnice podávají didakticky zpracovaný souhrn poznatků z daného vědního oboru, který pak žákům i učitelům slouží jako hlavní informační pramen.⁴

b) Řízení učení a vyučování – učebnice řídí proces žákova učení a zároveň učitelé slouží jako jakési vodítko v jeho řídicí roli.

c) Orientační (organizační) funkce – svou strukturou vymezují obsahy vzdělávání, organizují je do určitých tematických celků a stanovují posloupnost jejich osvojování.

Podobné rozdělení se objevuje také u dalších autorů. Např. Hendrich a kol. (1988, s. 396) v souladu se svým pojetím učebnice zaměřeným na působení na studenty vyčleňuje funkce učebnice (především učebnice cizího jazyka) následovně: „Z didaktického hlediska rozeznáváme tři hlavní funkce materiálních didaktických prostředků ve vztahu k názornému vyučování. Jsou jimi:

1. *Funkce prezentační (uváděcí). Didaktické prostředky se podílejí na prezentaci (uvádění, výkladu, objasňování učiva, dokumentují nebo navazují přímo či zprostředkovaně*

⁴ Obsah učebnice by měl být v souladu s kurikulárními dokumenty. U běžných školních učebnic se jedná především o Rámcový vzdělávací program, kdežto při tvorbě učebnic češtiny jako cizího jazyka by za tento kurikulární dokument mohl být zřejmě považován Společný evropský referenční rámec pro jazyky a popisy jednotlivých úrovní.

na učební informaci určenou k osvojení (zvuková nahrávka textu, graf časové závislosti dějů atd.).

2. *Funkce stimulační.* Didaktické prostředky stimulují, podněcují žákovu reakci, rozvíjejí jeho myšlení, podporují tvůrčí přístup k pochopení a zpracování nové informace (řešení problémů, postupy analogie, analýzy, syntézy apod.), zejména z oblasti jazykové teorie.

3. *Funkce motivační.* Didaktické prostředky vyvolávají žákův zájem o předmět; seznamují ho se zajímavostmi spjatými s vyučovacím předmětem; upozorňují na zajímavosti ze života dané země, na její historii, tradice, zvyky, umělecká díla a vše, co souvisí s kulturou dotyčného národa. Tím působí motivačně v průběhu celého trvání výuky.“

Mnohem komplexnější třídění funkcí učebnic pak přinesl např. ruský teoretik Zujev (in Valenta, 1997, s. 10), který vyčlenil celkem 8 funkcí:

- a) Informační – učebnice vymezuje obsahy vzdělávání a zprostředkovává je žákům.
- b) Systematizační – učivo je rozčleněno podle určitého systému, a učebnice tak určuje posloupnost jednotlivých částí učiva (např. témat).
- c) Transformační – učebnice přepracovává odborné informace z konkrétního oboru tak, aby byly pro žáky přístupné.
- d) Fixační a kontrolní – učebnice pod vedením učitele pomáhá žákům v osvojení a upevňování potřebných znalostí a dovedností (jejich procvičováním a vlastní manipulací s učivem), případně k jejich kontrole.
- e) Sebevzdělávací – učebnice by studenty měly vést k samostatné práci s nimi, měly by je motivovat k učení a vzbuzovat v nich touhu po poznání.
- f) Integrační – učebnice poskytuje jakýsi základ pro pochopení a začlenění poznatků získaných z dalších zdrojů.
- g) Koordinační – učebnice koordinuje její používání s případnými dalšími prostředky, které na ni navazují.
- h) Výchovná – učebnice by měla působit i na citovou složku osobnosti a na vznik hodnot, postojů, návyků apod.

1.3 Strukturní komponenty učebnice

Aby mohla učebnice plnit své funkce, musí obsahovat jisté prvky, které budou nositeli těchto funkcí. Takovéto prvky bývají tradičně nazývány strukturními komponenty. Jednu z prvních klasifikací těchto komponentů popsal Doleček a kol. (1975), který však ve své

klasifikaci úplně pominul veškerý netextový materiál a zabýval se pouze komponenty textovými. Ty pak rozdělil do 7 skupin:

- a) Motivační text – slouží k uvedení do učiva a vysvětlení, proč se dané učivo probírá a k čemu je dobré.
- b) Výkladový text – slouží k seznámení žáků s učivem.
- c) Regulační text – funguje jako aktivizační prvek při čtení učebního textu. Patří sem např. pokyny k provedení cvičení.
- d) Ukázky a příklady
- e) Cvičení – vedou žáky k manipulaci s učivem, k opakování jisté činnosti, které vede k vytváření dovedností, návyků apod.
- f) Otázky – mají podobnou funkci jako cvičení.
- g) Prostředky zpětné vazby – na jejich základě získávají žáci informace o tom, jak probíhá osvojování učiva. Patří sem např. klíče k cvičením.

Poněkud komplexnější model taxonomie strukturních komponentů přinesl Bednařík, který je na základě obsahového i funkčního hlediska rozdělil na výkladové a nevýkladové, jak je možno vidět na následujících tabulkách:

A. VÝKLADOVÉ SLOŽKY		
1. výkladový text	2. doplňující text	3. vysvětlující text
1.1 výchozí text	2.1 úvodní text	3.1 vysvětlivky
1.2. objasňující text	2.2 text určený k četbě	3.2 text k obrázkům
1.3. popis pokusu	2.3 dokumentační text	
1.4 základní text		
1.5 aplikační text		
1.6 shrnující text		
1.7 přehled učiva		

B. NEVÝKLADOVÉ SLOŽKY		
1. procesuální aparát	2. orientační aparát	3. obrazový materiál
1.1 otázky a úkoly ke zpevnění vědomostí	2.1 nadpisy	3.1 obrazy nahrazující věcný obsah výkladových komponentů
1.2 otázky a úkoly vyžadující aplikaci vědomostí	2.2 výhmaty	3.2 obrazy rozvíjející věcný obsah výkladových komponentů
1.3 otázky a úkoly k osvojení vědomostí	2.3 odkazy	3.3 obrazy doplňující věcný obsah výkladových komponentů
1.4 návody k pokusům	2.4 grafické symboly	
1.5 pokyny k činnosti	2.5 rejstříky	
1.6 odpovědi a řešení	2.6 obsah	

Obrázek 1: Taxonomie strukturních komponentů podle Bednaříka

Zdroj: Bednařík in Červenková (2011)

Další a podle všeho nejvíce citovanou analýzu strukturních komponentů učebnic použil opět ruský teoretik Zujev. Právě on zavedl pojem strukturní komponent, který pak definoval jako „určitý prvek, který je v těsném vzájemném vztahu s jinými komponenty učebnice (s nimi v souhrnu vytváří celistvý systém), má přesně vymezenou formu a své funkce realizuje pomocí svých vlastních prostředků.“ (Zujev in Červenková, 2011, s. 24)

Autor rozdělil učebnice na složky textové a mimotextové. Textové složky slouží primárně k předání didaktických informací a dělí se dále na texty základní, doplňující a vysvětlující. Základní texty obsahují základní studijní informace (vymezené osnovami), které tvoří jádro učebnice. Zujev pak tento typ textů dále dělí na teoreticko poznávací a instrukčně praktické. Úkolem prvního typu je zejména zprostředkování informací, zatímco druhý typ slouží k vymezení činností nutných k osvojení učiva (jedná se např. o popisy úloh nebo přehledy učiva). Doplňující texty pak rozšiřují nebo prohlubují základní učivo. Vysvětlovací texty slouží zejména k zajištění pochopení základního učiva, k němuž se také vztahují (patří sem např. poznámky a vysvětlivky, grafy, souhrnné tabulky apod.).

Pod pojmem mimotextové složky Zujev rozumí ostatní komponenty, které také nesou různé učební funkce, ale nemají povahu souvislého textu. Autor tyto složky dále dělí na aparát organizace osvojování, ilustrační aparát a orientační aparát. Aparát organizace osvojování má sloužit především ke stimulaci a usměrňování poznávací činnosti žáků (jedná se např. o tabulky, učební úlohy, otázky atd.). Ilustrační materiál pomáhá názorněji zprostředkovat obsahy učebnice (např. v případě, že obrazové vyjádření určité informace je názornější než textové vyjádření) a jeho prvky mají v učebnici se základním textem rovnocenné postavení. Ilustrační materiál je tvořen obrazovými materiály, mapami, diagramy, schémata, symboly, piktogramy apod. Prvky orientačního aparátu nepřinášejí do učebnice žádné nové informace z hlediska jejího obsahu, ale slouží žákům k rychlejší a snazší orientaci v obsahu i struktuře dané učebnice. Patří sem obsah, nadpisy, věcný a jmenný rejstřík, různé druhy zvýraznění textu (např. barevná signalizace nebo použití různých typů fontu). (Zujev in Valenta, 1997, s. 12-17)

V českém prostředí se pak nejčastěji vychází z třídění navržené Průchou, který v souladu se svou taxonomií funkcí učebnic člení strukturu učebnice na tři základní skupiny – aparát prezentace učiva, aparát řídicí učení a aparát orientační. Tyto aparáty jsou pak dále děleny na jednotlivé prvky a každý z komponentů může mít verbální nebo obrazovou povahu. Přehled Průchovy taxonomie je znázorněn v následující tabulce:

I. Aparát prezentace učiva (14 komponentů)	Verbální komponenty	Obrazové komponenty
	výkladový text prostý	umělecké ilustrace
	shrnutí učiva k tématům	naukové ilustrace
	doplňující texty	fotografie atd.
	slovníčky pojmů, cizích slov	
II. Aparát řídicí učení (18 komponentů)	předmluva	grafické symboly
	otázky a úkoly za lekcí	užití zvláštní barvy pro určité
	otázky a úkoly za témata	části textu
	explicitní vyjádření cílů učení	užití zvláštního písma pro určité
	sebehodnocení výkonu žáků	části textu
	odkazy na jiné zdroje informací	
III. Aparát orientační (4 komponenty)	obsah učebnice	
	členění učebnice	
	marginálie	
	rejstříky	

Tabulka 1: Strukturní prvky učebnice podle Průchy

Zdroj: Průcha (2002, s. 278)

Možnost rozčlenit učebnici na jednotlivé komponenty je velmi užitečná, jelikož umožňuje detailní analýzu konkrétních učebnic, na základě čehož lze pak stanovit kritéria pro jejich hodnocení.⁵

1.4 Struktura jazykové učebnice

V dnešní době je nabídka jazykových učebnic i různých dalších lingvodidaktických prostředků tak rozmanitá, že se společné rysy všech učebnic téměř nedají nalézt. Přesto alespoň u většiny učebnic bývá zachována jistá podobná struktura.

Jazykové učebnice jsou obvykle rozčleněny na jednotlivé lekce, které bývají věnovány určitému tématu (bývá zvykem, že jedna lekce obsahuje jedno téma, ačkoliv se mohou objevit i případy, kdy jedno téma může být rozděleno do několika lekcí). Každá lekce pak obsahuje slovní zásobu spojenou s příslušným tématem. Některé učebnice mohou také obsahovat tzv. opakovací lekce, které slouží k upevnění dříve probíraného učiva.

Na začátku učebnic bývá předmluva určená studentům a/nebo učitelům, v níž je vysvětleno, komu je učebnice určena, případně jsou zde pokyny pro užívání učebnice. Kromě předmluvy se na začátku obvykle nachází také obsah (ať už jen v podobě seznamu témat

⁵ Pro bližší informace týkající se hodnocení učebnic viz např. Průcha (1998).

jednotlivých lekcí, nebo s podrobnějším výčtem, např. i s obsahem gramatických jevů popisovaných v dané lekci), klíč pro manipulaci s učebnicí (např. seznam zkratk, vysvětlení používaných piktogramů apod.) a v učebnicích určených začátečníkům bývá zvykem na začátek řadit také informace o fonetice a fonologii daného jazyka. Některé učebnice mohou obsahovat také stručný úvodní audioorální kurz.

Na konci mívají některé učebnice souhrnná opakovací cvičení (ať už ve formě opakovací lekce, nebo ve formě testů). Běžně zde bývá slovník (ten může být řazen abecedně, nebo podle jednotlivých lekcí) a klíč ke cvičením, někdy se zde nachází i přepis poslechových textů. Mohou se vyskytovat také různé přehledy gramatiky, případně další přílohy (např. rozsáhlejší obrazové materiály apod.).

Většina jazykových učebnic také nebývá používána samostatně, ale bývají doplněny dalšími materiály – např. cvičebnice, pracovní sešity, metodické příručky pro učitele, zvukové nahrávky apod.

Co se týče struktury jednotlivých lekcí, ta v konkrétních učebnicích variuje v ještě větší míře než struktura učebnice. Hendrich a kol. (1988, s. 398) na toto téma píše: „*Lekce obsahují stanovené komponenty učiva, jsou integrovaným celkem, jehož části tvoří výchozí text, slovní zásoba a její utřídění, jevy mluvnické, popř. fonetické a pravopisné, soustava cvičení, aktivizační materiály a doplňkové texty. Struktura tohoto rozvržení není zcela závazná, v jednotlivých učebnicích jsou komponenty řazeny různě.*“

Výchozí texty bývají buď monologické, nebo ve formě dialogu (dialogů). Monologické texty jsou vhodné k nácvičení čtení, reprodukce obsahu a k procvičování kladení otázek a odpovědí. Dialogické texty by měly studentům sloužit jako ukázka užívání daného jazyka v běžném životě a mohou tedy dobře posloužit při osvojování replik používaných v konkrétních reálných situacích i jako podnět k rozvíjení komunikační schopnosti studentů.

Výběr lexika i gramatiky by se měl řídit jak požadavky kurikula, tak i hlediskem frekvence a využitelnosti daných jevů (slovní zásoby) v komunikaci.

O funkci cvičení viz následující kapitolu.

Doplňkové texty mohou obsahovat různé autentické materiály z dané země (dotazníky, plakáty, inzeráty, jízdenky, účtenky apod.), úryvky literárních děl, informace o reáliích dané země, populárně naučné statě na různá témata apod. Jejich hlavní funkcí je rozšiřování jazykových i věcných znalostí studentů. (Hendrich a kol., 1988, s. 397-398)

2. Cvičení

Jak již vyplývá z výše řečeného, cvičení jsou nedílnou součástí učebnic – Doleček a kol. (1975, s. 25) dokonce vysvětlují, že bez cvičení není možné publikaci za učebnici ani považovat.

Při zařazení cvičení do struktury učebnic autoři nejčastěji akcentují jejich aktivizační a řídicí funkci, a cvičení tudíž bývají řazena k aparátu, který řídí učení a osvojování studentů (viz výše).

2.1 Definice cvičení

V souvislosti s problematikou cvičení bývá užívána různá terminologie. Kromě cvičení se dále užívá pojmů učební úloha, úkol, problém, nácvik, otázka, dotaz, úkolová situace apod. Někteří tyto termíny chápou synonymně⁶, např. Nikl (1997, s. 4): „*Učební úloha (též úloha, úkol, problém, otázka, dotaz, cvičení, úkolová situace aj.) je každé zadání, které vyžaduje realizaci určitých úkonů a je zadáváno s didaktickým záměrem. Učební úloha vyžaduje hledání výsledného řešení pomocí řady poznávacích nebo i manuálních operací, samostatně žákem vybíraných ze souboru žákovi známých postupů řešení (neproblémová učební úloha) nebo postupů jím nově vytvořených (problémová učební úloha).*”

Jiní autoři mezi těmito pojmy mohou vidět určité rozdíly: „*Učební úloha je prvek učební metody, který se stává podnětem pro aktivní činnost žáka (převážně teoretické povahy) při vyučování. Učební úloha vychází z formulace učebního cíle. V praxi se odlišuje učební úloha od tzv. učebního úkolu tím, že učební úkol podněcuje k činnosti převážně praktické povahy.*“ (Janiš, Ondřejková, 2006, s. 38)

Nejvíce českých autorů používá, zřejmě v návaznosti na Tollingerovou (1970), termín učební úloha. Tu pak autorka definuje jako „*jazykový útvar, nebo promluvu, která se výslovně (verbálně), nebo svým kontextem (neverbálně), stává nositelem signálu ‚ted‘ musím něco udělat‘, na rozdíl od prosté zprávy, která je nositelem signálu ‚ted‘ se něco dozvím‘.*“ (Tollingerová in Netušilová, 2008, s. 12)

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 258) je učební úloha definována jako „*každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle. Je zaměřena na pět aspektů učení: obsahový, stimulační (motivační), operační, formativní a regulativní.*“

Doleček a kol. (1975, s. 80) zdůrazňuje především opakovací charakter cvičení: „*Za cvičení považujeme totiž takové části textu, které vedou žáka, aby záměrně opakoval určité*

⁶ Pro účely této práce je i já budu chápat synonymně a budu je volně zaměňovat.

činnosti a tím upevňoval vědomosti, získával dovednosti, popř. návyky a rozvíjel svoje schopnosti.“

Kalhous a Obst (2002, s. 329) pak vycházejí z definice Holoušové (1983) a popisují učební úlohy jako *„širokou škálu všech učebních zadání, a to od nejjednodušších úkolů, vyžadujících pouhou pamětní reprodukci poznatků, až po složité úkoly, vyžadující tvořivé myšlení. Ve vyučovacím procesu nejde o použití ojedinělých učebních úloh nebo o jejich náhodné seskupování, ale o vytváření programových souborů úloh, které by měly být uspořádány od jednoduchých ke složitým, od algoritmických k tvořivým. Měly by být podřízeny výukovému cíli, vycházet z něho a v závěru vyučovací jednotky (probíraného tématu) by měly být jedním z hlavních zpětnovazebních prostředků, jejichž pomocí si učitel, ale i žáci ověřují splnění příslušného výukového cíle.“*

K pozici cvičení v procesu výuky cizímu jazyku se pak vyjadřuje Hendrich a kol. (1988, s. 316): *„[...] dominantní místo po stránce časového rozsahu i intenzity učení má zaujímat nácvik, a to do té míry, že má prolínat i fázi výkladovou. Nácvikem přitom rozumíme jak počáteční procvičování nových jazykových jevů, tj. navození tzv. primární (prvotní) jazykové zkušenosti, tak soustředěné procvičování učiva, jakož i cvičení opakovací, upevňující znalost jazykových prostředků nebo řečových dovedností a jejich ovládání.“*

A konečně se popisem úloh v jazykovém vyučování zabývá také jedna z kapitol Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR), kde se o úlohách říká toto: *„Úlohy jsou rysem každodenního života v osobní, veřejné, vzdělávací či pracovní oblasti. Splnění úlohy vyžaduje od jednotlivce, aby cíleně aktivizoval specifické kompetence, aby mohl v určité oblasti provést řadu účelově zaměřených úkonů s přesně definovaným cílem a specifickým výsledkem. Úlohy se svou podstatou mohou značně lišit a mohou ve větší či menší míře zahrnovat činnosti jazykového charakteru, např. tvořivé činnosti (kreslení příběhu, psaní povídek), činnosti využívající dovednosti (opravování nebo sestavování něčeho), řešení problémů (jazyková skládačka, křížovka), běžná jednání, interpretaci role ve hře, účast v diskusi, prezentaci, plánování sledu úkonů, čtení (elektronických) zpráv a odpovídání na ně atd. Úloha může být velmi jednoduchá nebo velmi složitá (např. prostudování řady navzájem propojených diagramů a instrukcí a smontování neznámého a složitého přístroje). Určitá úloha může vycházet z většího či menšího počtu kroků nebo z pevně zakomponovaných dílčích úloh, a proto nejsou vždy přechody mezi úlohami snadno identifikovatelné.“* (SERR, 2006, s. 159)

Jak je z uvedených definic patrné, každý autor vyzdvihuje poněkud jiné rysy úloh. Nicméně se při srovnání jejich pojetí dají nalézt jisté shodné rysy: jedná se o prvek

vyučovacího procesu, studentům bývají zadány s určitým pedagogickým záměrem, který je podřízený vytyčenému výukovému cíli, mívají jazykovou podobu, aktivizují studenty a vyzývají je k určité činnosti (často založené na opakování určitého úkonu nebo na řešení nějakého problému), která se může sestávat z jednoho nebo i několika dílčích úkonů, a slouží jak k osvojování učiva, k získávání a upevňování znalostí, vědomostí a návyků a k rozvoji schopností a vlastností studentů, tak i jako prostředek zpětné vazby, pomocí něhož si učitelé i žáci mohou ověřit, zda a do jaké míry byl naplněn daný výukový cíl.

Důležité také je zdůraznit, že ve vyučovacím procesu má při práci s cvičeními zásadní roli učitel, jelikož je to právě on, kdo určuje, kdy bude cvičení použito, které cvičení bude použito, v jakém pořadí, za jakých podmínek a za jakým účelem bude použito.

2.2 Struktura cvičení

Struktura jednotlivých úloh nebývá u všech typů cvičení totožná. Obecně se dá říci, že se úlohy skládají ze dvou hlavních částí – ze zadání úlohy (v němž je student instruován, co je od něho požadováno) a z vlastního prostoru pro řešení úlohy.

Zadání cvičení může být složeno z výchozího textu⁷ (kromě textové formy může mít také podobu obrázku, grafu, tabulky apod.), v němž jsou studentovi předloženy informace potřebné k úplnému pochopení a vyřešení úlohy, z instrukcí a z tzv. kmene úlohy. Kmen úlohy je většinou formulován ve formě tázací nebo rozkazovací věty a právě on bývá pro studenty hlavním podnětem k navození požadované činnosti. Toho se dociluje tím, že se v kmeni úlohy používají tzv. akční slova – nejčastěji se jedná o tázací zájmena nebo příslovce (kdo, co, jaký, kde atd.) nebo o sloveso v imperativu (např. doplň, přiřaď, vyhledej, vysvětli, nahraď apod.). Tato akční slova pak dávají studentům prvotní náповědu, jaký druh myšlenkové operace je od nich vyžadován.⁸

Součástí zadání úlohy mnohdy bývá také vzorový příklad, který studentům rovněž může napovědět, co je od nich žádáno.

Podoba prostoru pro řešení úlohy se velmi liší jak podle konkrétního učiva, tak podle forem jednotlivých cvičení. U úloh s otevřenou odpovědí se může jednat prostě o prázdný prostor, do něhož má student zanést svou odpověď (např. u esejí), u uzavřených úloh pak prostor pro řešení tvoří jednotlivé alternativy odpovědí apod.

⁷ V učebnicích cizích jazyků bývají tyto výchozí texty součástí zadání naprosto běžně, zvláště při nácviku receptivních dovedností (viz níže).

⁸ Tollingerová v souvislosti s tímto doporučuje, aby v takovém případě, kdy úloha obsahuje větší počet otázek, případně dílčích úkolů, byly tyto otázky (úkoly) formulovány jednotlivě (Tollingerová in Nikl, 1997, s. 11).

2.3 Funkce cvičení

Z výše uvedeného již vyplynulo, že cvičení jsou ve vyučovacím procesu jedním z nejdůležitějších prostředků aktivizace studentů a řízení jejich učení. Právě prostřednictvím cvičení studenti přicházejí do těsnějšího kontaktu s učivem a pomocí cvičení s tímto učivem mohou manipulovat, což přispívá k jeho efektivnějšímu osvojování.

Roli cvičení ve výuce velmi výstižně popsal Švec (1996, s. 53): *„Učební úlohy a otázky tvoří velmi významnou součást pedagogické komunikace. Umožňují navázat kontakt se žáky, probudit jejich zájem o učivo i zjistit, jaké mají žáci představy o novém učivu před jeho objasňováním.*

Jsou prostředkem podněcujícím aktivitu žáků a přispívají k rozvoji jejich myšlení. Učební úlohy a otázky slouží k procvičení učiva i k diagnostice úrovně jeho osvojení.

Učitel však musí umět učební úlohy a otázky správně a výstižně formulovat, aby vzbudily pozornost a zájem žáků a navodily potřebné operace s učivem.“

Funkcemi učebních úloh se mimo jiné ve své teorii zabývala také již zmiňovaná Tollingerová (1974), a ta vyčlenila tyto čtyři hlavní funkce:

- „1. navozuje žákovu činnost, funguje jako její příčina;*
- 2. vytváří prostor pro žákovu činnost – do jisté míry vymezuje operace, jichž má žák použít;*
- 3. vystupuje jako podmínka utváření žákovy činnosti; umožňuje nejen dosažení jistého výsledku, ale vede i k osvojení činnosti, která k němu směřuje;*
- 4. vystupuje jako prostředek, jímž lze žákovu činnost řídit.“* (Tollingerová in Vychodilová, 2008, s. 9)

Těmto funkcím pak odpovídají i autorkou vymezené vlastnosti učebních úloh (viz níže).

Poněkud širší pojetí role cvičení uplatňují např. Kalhous a Obst (2002, s. 328), kteří od úloh požadují, aby *„současně s kognitivní složkou osobnosti žáka rozvíjely i složku afektivní⁹ a psychomotorickou. V procesu řešení učebních úloh by žáci měli získávat nové vědomosti a dovednosti, zároveň opakovat a procvičovat dříve probrané učivo a vše postupně uvádět ve vědní systém daného předmětu. Ten by měl být žáků srozumitelný a přístupný. Učební úlohy by dále měly u žáků rozvíjet schopnost týmové spolupráce, dovednost pracovat s literaturou, volit vhodné metody práce, osvojovat si myšlenkové operace potřebné k řešení problémů*

⁹ Myšlenka, že cvičení nepůsobí jen na kognitivní schopnosti žáka, ale že mohou rozvíjet také jeho charakterové vlastnosti, se objevuje již u Dolečka, Skoupila a Řešátka (Doleček a kol., 1975, s. 80).

a získávat osobní vlastnosti, zvláště cílevědomost, systematicčnost, soustředěnost na práci, svědomitost, pomoc jednoho druhému atd.“

Jednou z důležitých funkcí cvičení přímo pro studenty je také je upozornit, na kterou část učiva se mají zaměřit, které učivo je nejdůležitější: „[...] *obsahem zkoušek je ovlivněno to, čemu se žáci učí. Lze tedy říci, že správně volená cvičení, jejich frekvence, začlenění atd. rozhodují o tom, zda žák, který se učí podle učebnice, získá pouze představu, nebo si učením osvojí pojem, zda osvojení povede k vědomosti, k dovednosti, či až k návyku, zda vědomost bude trvalejší, nebo pouze přechodná.*“ (Doleček a kol., 1975, s. 81)

2.4 Vlastnosti cvičení

Aby mohlo cvičení správně sloužit všem svým funkcím, musí být splněny jisté podmínky. Tollingerová v souladu s tím vyčleňuje 6 vlastností učebních úloh:¹⁰

1. Jazyková forma¹¹ – cvičení by mělo být studenty pochopeno jako výzva k řešení, mělo by tudíž být formulováno jako určitá otázka, dotaz, příkaz, pokyn, výzva nebo instrukce k výkonu. Zadání úlohy má proto nejčastěji formu tázací nebo rozkazovací věty, poněvadž právě v nich je nejzřetelněji implikován požadavek na reakci (ať už slovního, nebo činnostního charakteru).

2. Pedagogická smysluplnost – podle autorky má cvičení svůj pedagogický smysl pouze v tzv. úkolovém poli, mimo něj ztrácí na účinnosti. Rozlišuje se věcné úkolové pole (to je dáno obsahem učiva) a významové úkolové pole (tj. sémantika úlohy, co má student podle představ autora úlohy udělat, aby úlohu vyřešil).

3. Stimulační síla – jedná se o schopnost úlohy podněcovat požadované činnosti. Autorka upozorňuje, že stimulační sílu úlohy může nepříznivě ovlivnit nevhodná formulace zadání úlohy. Proto je vždy žádoucí do úlohy doplnit vzorový příklad.¹²

4. Regulační vliv – poté, co cvičení podnítl určitou činnost, by ji mělo vhodným způsobem dále organizovat tak, aby student došel k řešení. Cvičení by studenta mělo vést k určení jednotlivých řešících úkonů i k jejich správnému pořadí (včetně zvolení optimální strategie).

5. Motivační vliv – schopnost úlohy působit na studenta jako výzva k řešení: „*Úloha má provokovat zájem, vzbuzovat zvědavost, důvtip, líbit se, navozovat touhu dokázat vyřešit právě tento úkol. Dosahuje se toho např. přiměřeností náročnosti učebních úloh, využíváním*

¹⁰ Pro další informace o tomto tématu viz např. také Švec a kol. (2003).

¹¹ Např. Wahla (1983) jazykovou formu považuje za nejdůležitější vlastnost úlohy, jelikož právě ona může pak ovlivnit míru tzv. operační kvality úlohy (ta vlastně odpovídá pojmu stimulační síla u Tollingerové).

¹² Toto pravidlo je obzvláště užitečné v učebnicích cizích jazyků, v nichž jsou zadání cvičení často udávána v jazyce pro studenta cizím. Vzorový příklad pak studentům pomáhá ověřit, že zadání cvičení pochopili správně.

regionálních nebo naopak exotických netradičních obsahů, netradičními formami úloh, využitím zájmových oblastí žáků, soutěživých prvků, technických prostředků aj.“ (Tollingerová in Nikl, 1997, s. 14)

6. Aspirační nivó – cvičení má ve studentech vzbudit touhu po dobrém výkonu, který jim má zároveň také umožnit. Má studentovi sloužit jako příležitost k úspěchu. (Tollingerová in Nikl, 1997, s. 9-16)

2.5 Soubory cvičení

Učební úlohy se ve vyučovacím procesu i v učebnicích jen zřídka vyskytují izolovaně, většinou se pracuje s celými soubory úloh.

Aby tyto soubory mohly řádně plnit své funkce, úlohy do nich nemohou být vybírány a řazeny náhodně, soubory by měly mít logickou i věcnou strukturu. Někteří autoři se proto pokusili stanovit určitá pravidla, kterých by se autoři učebnic i učitelé při projektování souborů cvičení měli držet. Např. Kalhous a Obst (2009, s. 335) formulují po vzoru Jesenské (1986) tyto požadavky:

- „• *Učební úlohy obsahují správný poměr faktů, zobecnění a emocionální působnosti.*
- *Soubor učebních úloh je koncipován tak, aby se v něm maximum poznávacích aktivit soustředovalo na nejdůležitější učivo. Tomu slouží uzlové otázky, z nichž jsou ostatní učební úlohy jakoby odvozeny.*
- *Obsahují kromě jiného učební úlohy vyžadující myšlenkovou činnost dostatečně složitou, aby řešení těchto učebních úloh bylo sice přiměřené, ale vyžadovalo vynaložení značného mentálního úsilí. Jen takové učební úlohy mohou myšlení žáků nejen zapojovat, ale i rozvíjet.*
- *Je utvořen tak, aby obsahoval učební úlohy formulující vědomosti žáků, rozvíjející jejich kognitivní procesy a působící na ně zároveň výchovně.*
- *Soubor učebních úloh pamatuje na to, aby se učební úlohy v něm obsažené opakovaně dotýkaly téhož učiva, ale z různých stránek, tj. tak, aby žák s tímž učivem musel provést různé kognitivní aktivity.*
- *Soubor učebních úloh zahrnuje úkoly vhodné pro osvojení nového učiva, pro domácí přípravu i pro zkoušení.*
- *V náležitých proporcích obsahuje učební úlohy, které budou zadány ústně i písemně.*
- *Je konstruován tak, aby s ním mohli pracovat žáci všech prospěchových kategorií a aby se jejich prostřednictvím mohla provádět systematická kontrola vědomostí i dovedností žáků.“*

Další autoři přidávají další požadavky. Např. Holoušová (1983, s. 67) vysvětluje, že jednotlivé úlohy by v souborech měly být řazeny od nejjednodušších k nejsložitějším,¹³ že soubory by měly obsahovat různorodá cvičení,¹⁴ aby u žáků mohly vyvolávat co největší množství myšlenkových operací, a jednotlivé úlohy by měly být vybírány tak, aby vždy logicky navazovaly na danou pedagogickou situaci. Autorka také dodává, že soubory cvičení by měly být dostatečně velké a otevřené, aby měl učitel možnost přizpůsobit je konkrétní situaci, konkrétnímu žákovi nebo třídě.

Nikl pak ještě v návaznosti na další autory přidává, že soubor cvičení by měl obsáhnout celý rozsah učiva a že efektivnějšímu osvojení konkrétní látky pomáhá, pokud mají studenti možnost s tímto učivem provádět různé kognitivní operace (Nikl, 1997, s. 54-58).

Pokud chce učitel posoudit kvalitu učebního souboru, který ve své výuce používá (ať už byl soubor vytvořen autorem učebnice, nebo učitelem samotným), Tollingerová v souladu se svou taxonomií učebních úloh (viz níže) navrhuje systém 4 kritérií, která lze na daném souboru zkoumat. Jedná se o poznávací náročnost úloh v souboru, pestrost souboru, jeho poznávací hodnotu a didaktickou hodnotu. Na základě těchto kritérií je pak možno ověřit, nakolik zvolený soubor odpovídá stanoveným výukovým cílům (Tollingerová in Kalhous, Obst, 2009, s. 335).

¹³ Tento názor vyslovuje již Doleček a kol. (1975, s. 28). Ten vysvětluje, že přítomnost jednodušších cvičení je nutná kvůli slabším žákům, kteří by při řešení složitějších cvičení zažívali opakovaný neúspěch, který by je snadno mohl demotivovat. Náročnější cvičení pak musejí být přítomna též, aby mohlo dojít k rozvoji schopností i u nadanějších žáků, pro něž jsou jednodušší cvičení příliš snadná. Podobný názor se později objevuje i u mnoha dalších odborníků – např. Valenta (1997), Kalhous a Obst (2009), Průcha (2009) aj.

¹⁴ Valenta (1997, s. 21) také vysvětluje, že pokud je soubor cvičení pestrý, pomáhá to studenta podněcovat také k tomu, aby se pokoušel vyřešit i úlohy, pro které má méně vyvinuté schopnosti.

3. Možnosti třídění cvičení

Při práci se soubory úloh by učitel měl být schopen posoudit, zda daný soubor splňuje stanovené výukové cíle. Proto se doporučuje takovýto soubor analyzovat, aby se dalo určit jeho složení a případně vybrat další cvičení, jimiž bude nutné tento soubor doplnit, aby efektivně plnil své funkce. Kalhous a Obst (2002, s. 330) dodávají, že *„při posuzování zpracovaných souborů učebních úloh nebo pro jejich záměrné projektování po formální stránce je vhodné vycházet např. z obecných třídění, která neuvádějí konkrétní učební úlohy, ale jejich typy.“*

Výhody typologií cvičení popisuje i Hendrich a kol. (1988, s. 316): *„Pro učitele je zároveň užitečná, neboť mu usnadňuje cílevědomou volbu cvičení a jejich vhodné střídání, což je nejen v zájmu efektivnosti výuky, ale přispívá významně i k udržování a posilování motivace žáků.“*

Nikl (1997, s. 18) pak rozlišuje dva možné způsoby třídění cvičení – typologické a taxonomické:

„• Typologické třídění – klasifikace úloh se plně podřizuje logické výstavbě učiva. Tvoří soubory konkrétních příkladů k jednotl. témat. okruhům učiva (soubor úloh téhož typu). Třídění je různé pro různé výukové disciplíny (např. úlohy na stechiometrické výpočty, na shodu podmětu s přísudkem, ...). Typologicky jsou tříděny úlohy v učebnicích.

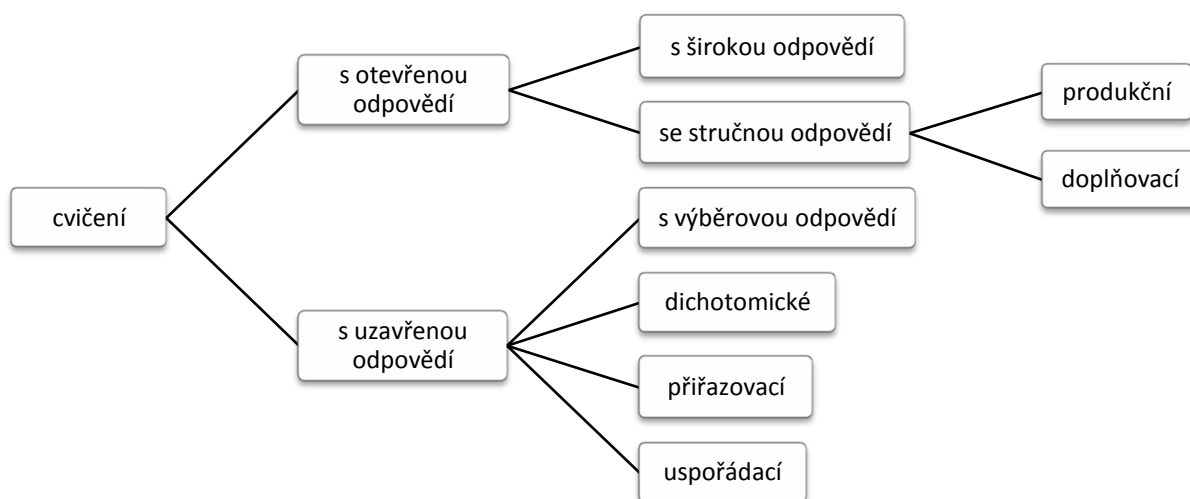
• Taxonomické třídění – neobsahuje konkrétní úkoly, zahrnuje jen jejich kategorie. Přitom každá vyšší kategorie taxonomického třídění zahrnuje všechny nižší kategorie.“

Pro potřeby mé práce však oba pojmy (typologie i taxonomie) chápu zaměnitelně. Je to z toho důvodu, že si myslím, že většina navržených třídění cvičení nespadá podle Niklova dělení ani pod jednu kategorii, jelikož jsou sice založeny na třídění do kategorií (ne podle tematické náplně), nesplňují však podmínku, že každá vyšší kategorie zahrnuje zároveň všechny nižší. Podle mého názoru bývají jednotlivé kategorie většinou na sobě nezávislé a rovnocenné. Pojmu taxonomie v Niklově pojetí tak vlastně odpovídá pouze taxonomie Tollingerové (viz níže).

Kritérií, na základě nichž je možné jednotlivé úlohy třídít, je velké množství (didaktické, pedagogické, psychologické, metodologické atd.) V následující části této kapitoly se tedy pokusím stručně charakterizovat typologie, s nimiž jsem se setkala nejčastěji.

3.1 Testové třídění

Toto třídění bývá nejčastěji využíváno v teoriích didaktických testů a jejich přípravy.¹⁵ Jedná se v podstatě o typologii podle formy studentovy odpovědi. Hierarchické uspořádání jednotlivých typů cvičení je patrné z následujícího schématu:



Obrázek 2: Třídění cvičení podle jejich formy

Zdroj: vlastní

1. Cvičení s otevřenou odpovědí (nebo také s tvořenou nebo volnou odpovědí) – vyžadují od studenta, aby vytvořil vlastní odpověď.

a) S širokou odpovědí – odpověď mívá rozsah větší než jedna věta (např. cvičení esejového charakteru).

b) Se stručnou odpovědí – odpověď bývá vyjádřena nejvýše jednou větou (nemusí však být vyjádřena pouze slovně, může mít také podobu čísla, vzorce, značky apod.).

I. Produkční – nejčastěji je požadována odpověď na otázku.

II. Doplnňovací – student má za úkol doplnit vynechané položky v určitém tvrzení.

2. Cvičení s uzavřenou odpovědí (s nabízenou odpovědí, s nucenou volbou odpovědi) – studentovi jsou nabídnuty určité varianty odpovědi, z nichž pouze vybírá. Tímto způsobem je možné více soustředit studentovu pozornost na obsah řešení než na jeho formu (nemusí se např. bát, že by udělal chybu v pravopisu).

a) S výběrovou odpovědí (známé také jako multiple choice) – tato cvičení se skládají z kmene úlohy a nabídnutých variant (nejčastěji doporučované jsou čtyři), z nichž si student vybírá. Kmen úlohy může být formulován jako otázka (tzv. rozhodující položky), nebo jako neúplné tvrzení (tzv. doplňovací položky) (Hrabal a kol., 1994, s. 28), může mít však

¹⁵ Pro bližší informace viz např. Chráska (1988), Půlpán (1991), Hrabal a kol. (1994), Chráska (1999) apod.

i podobu grafu nebo obrázku. Stejně tak alternativy nemusejí mít pouze textovou formu. Nesprávné varianty odpovědí bývají označovány jako distraktory. Tyto distraktory by podle autorů měly být všechny stejně pravděpodobné, tj. žádná z nich by neměla být nesmyslná.¹⁶ Úlohy s výběrovou odpovědí se pak v učebnicích mohou vyskytovat v různých variantách – student může mít za úkol vybrat jedinou správnou odpověď, jedinou nesprávnou odpověď, jednu odpověď, která je nejpřesnější, nebo může být správných odpovědí více.

b) Dichotomická (true-false položky) – student vybírá pouze ze dvou alternativ a nejčastěji má rozhodnout o pravdivosti nějakého tvrzení. Autoři upozorňují, že u tohoto typu cvičení je nutná pečlivá formulace zadání.

c) Přiřazovací – při těchto cvičeních student přiřazuje pojmy z jedné množiny k pojmům z množiny jiné. Jednotlivé množiny mohou, ale nemusejí mít stejný počet položek. Chráska (1988, s. 62) vysvětluje, že podobný typ úloh se dá použít jen na velmi omezeném okruhu učiva. Já se nicméně na základě vlastních zkušeností domnívám, že při výuce cizích jazyků mají přiřazovací cvičení poměrně široké možnosti uplatnění, a proto bývají hojně využívána (zejména k nácvičení slovní zásoby).

d) Uspořádací – student má k dispozici množinu určitých prvků, které má uspořádat podle daného kritéria (např. podle velikosti, chronologicky, podle míry nějaké vlastnosti apod.).

Někteří autoři (např. Hrabal a kol., 1994, Chráska, 1999) pak k těmto čtyřem kategoriím úloh s uzavřenou odpovědí přidávají ještě pátou – tzv. cvičení interpretační nebo situační. Hrabal a kol. (1994, s. 21) tento typ charakterizuje takto: „*Tyto úlohy v netradičním pojetí nenásilně nabízejí větší počet distraktorů než je obvyklé, aniž přitom obsahují dlouhý, nepřehledný sloupec odpovědí.*“

Jelikož toto třídění vychází z potřeb tvůrců didaktických testů, je pochopitelné, že se dané kategorie vztahují především na cvičení plněná písemnou formou. Pro potřeby mé analýzy tak bude pravděpodobně nutné dané třídění alespoň částečně upravit.

3.2 Třídění podle Beneše

Zřejmě nejkomplexnější pojetí úloh využívaných ve výuce cizích jazyků rozpracoval v 70. letech lingvista Eduard Beneš (1970). Toto třídění vychází z rozdělení cvičení podle toho, zda se zaměřují na procvičování jazykových prostředků, nebo zda se jedná

¹⁶ Frolíková (in Jelínek a kol., 1976, s. 163) doplňuje, že v případě lingvodidaktických úloh tohoto typu by se také mělo předejít alternativám gramaticky nesprávným a v jazyce neexistujícím, aby se předešlo následným potížím při dalším studiu (student by si např. mohl neúmyslně osvojit nesprávný tvar).

o komplexnější nácvik řečových dovedností.¹⁷ Jazyková cvičení jsou pak rozdělena do čtyř skupin podle jazykové roviny, jíž se týkají, na cvičení zaměřená na fonologickou soustavu, grafickou soustavu, mluvnickou stavbu a slovní zásobu. Řečová cvičení pak také tvoří čtyři skupiny – poslech, ústní projev, čtení, písemný projev.

Autor si je však velmi dobře vědom komplexnosti a propojenosti nácviku jazykových prostředků a řečových dovedností: „*Řeč je realizace jazykového systému, je to tedy informace, vyjádřená jazykovými prostředky. V každém sebemenším uceleném řečovém projevu jsou přítomny všechny jazykové prostředky – řeč je výsledek syntézy. V každém řečovém projevu je tedy zastoupen i fonologický systém (buď přímo, nebo zprostředkovaně přes grafickou formu vyjádření), i gramatický systém a slovní zásoba.*“ (Beneš a kol., 1970, s. 57) Stejně tak žádný jazykový prostředek není možno procvičovat bez použití některé z řečových dovedností.

3.2.1 Cvičení na procvičování fonologické soustavy

Beneš (1970, s. 60-76) nejprve vysvětluje, že nácvik fonologického systému není omezen pouze na dovednosti produkčního charakteru (tedy na výslovnost a produkci zvukového proudu), ale zahrnuje také procvičování apercepce, vnímání řečového proudu. Podle toho pak cvičení dělí na:

1) apercepční – ta jsou zaměřena především na „*rozpoznávání už slyšeného cizího elementu a na jeho odlišení od jiných elementů studovaného cizího jazyka*“ (Beneš a kol., 1970, s. 72). Autor je pak dělí ještě dále na:

a) cvičení testového charakteru – zaměřují se na rozpoznávání a odlišování dvojice fonologických jevů;

b) fonetické diktáty – Beneš doporučuje používat hlavně neznámá slova nebo bezesmyslné slabiky. Tím je vyloučena možnost opory o znalost výslovnosti známých slov a všechna pozornost se soustředí pouze na sluch;

c) pravopisné diktáty – tyto sem patří jen částečně, pokud jsou zaměřeny právě na nácvik apercepce (např. při rozlišování izolovaných slov, která se liší pouze procvičovanými hláskami);

2) výslovnostní – zaměřují se na výslovnost daných jevů (tudíž na produkci). Tyto jsou děleny podle toho, zda se věnují nácviku segmentálních nebo suprasegmentálních jevů na:

a) integrující – jedná se o nácvik suprasegmentálních jevů (dynamika, rytmus, melodie apod.) a nejčastěji se zaměřují na opakování výpovědních celků, taktových skupin

¹⁷ Na tento způsob rozdělení pak navazují i mnozí další (viz např. Hendrich níže).

a především vět. Tento druh patří tedy mezi cvičení imitační (viz níže). Studenti opakují buď synchronně (společně se vzorovou výslovností), nebo samostatně;

b) izolující – jsou zaměřeny na procvičování segmentálních elementů (samohláskových a souhláskových fonémů, včetně jejich alofonů). Autor doporučuje opět používat nejlépe dvojice slov, které se liší pouze jedním zvukem.¹⁸ (Beneš a kol., 1970, s. 71-74)

3.2.2 Cvičení na procvičování grafické soustavy

Autor opět rozlišuje mezi cvičeními receptivními na jedné straně a cvičeními reproduktivními a produktivními na straně druhé (Beneš a kol., 1970, s. 82-86).

1) cvičení receptivní – „Žák čtením upevňuje v paměti grafický obraz slova, slovního spojení nebo gramatické struktury, spojuje ho tak s jeho příslušnou zvukovou podobou. Čtení však musí učitel řídit a usměrňovat pozornost žáků. Vede je ke grafické a pravopisné analýze textu.“ (Beneš a kol., 1970, s. 82);

2) cvičení reproduktivní a produktivní – v reproduktivních cvičeních student graficky reprezentuje zvukový nebo grafický obraz jazyka, kdežto při produktivních student píše samostatně. U reproduktivních pak Beneš dále vyčleňuje:

a) přepisování – tato cvičení jsou užitečná zejména, pokud cílový jazyk používá jinou abecedu než jazyk mateřský. Autor upozorňuje, že je v zájmu předcházení mechaničnosti vhodné přepis spojit s dalším dílčím úkonem (např. podtrhávání nebo škrtnání různých jevů, doplňování chybějících písmen, vyznačování přízvuků, výběrové doplňování apod.);

b) diktáty – pomocí nich si žák má upevnit dovednosti a návyky ohledně spojování zvukové a grafické podoby jazyka (Beneš a kol., 1970, s. 83-86).

3.2.3 Cvičení na procvičování mluvnické stavby

I zde jsou cvičení odlišována podle toho, zda mají posílit receptivní, nebo produktivní dovednosti:

1) mluvnická cvičení čtecí – jsou určena k nácviku porozumění při čtení textu a mohou mít formu cvičení poznávacích, receptivně odlišovacích nebo překladu z cizího jazyka do mateřského. Do této kategorie pak autor řadí také čtení nahlas.

¹⁸ Z výuky češtiny jako cizího jazyka by sem mohly patřit např. také cvičení, v nichž se mají odlišovat dvojice lišící se pouze délkou vokálů (např. dal a dál, myslí a myslí apod.).

2) mluvnická cvičení audioorální¹⁹ – tato jsou určená k nácviku poslechu s porozuměním a mluvením. Dají se dále rozdělit na:

a) cvičení strukturálně funkční – cílem je „*naučit žáka operovat automaticky příslušným mluvnickým prostředkem v rámci struktury, funkce a kontextu, daných větným modelem.*“ (Beneš a kol., 1970, s. 101) Autor doporučuje nejprve začít cvičeními lineárními, která mají většinou formu tzv. substituce bez shody (dosazení jiného prvku nevede ke gramatickým změnám u slov ostatních), a později přejít k cvičením kontrastním, v nichž se spíše uplatňuje substituce se shodou (při dosazení jiného slova je nutné změnit i další prvky věty, aby zůstala zachována shoda). Někdy se mohou oba druhy substituce pojít také s transformací;

b) cvičení komunikativně funkční – mají studenta naučit používat daný gramatický prostředek k vlastnímu samostatnému sdělení. K tomu mají podle Beneše sloužit především otázky. Na základě toho jsou pak rozlišovány otázky víceméně zavřené (otázka řídí žákovu odpověď, jelikož mu napovídá jak lexikální jednotky, tak i konkrétní gramatické tvary – např. *Je vaše matka přísná, nebo shovívavá?*) a otázky otevřené (student pro odpověď volí lexikum i jeho tvary samostatně – např. *Jaká je vaše matka?*).

Autor ještě dodává, že soustava cvičení věnovaných danému gramatickému jevu by měla obsahovat oba druhy těchto mluvnických audioorálních cvičení (Beneš a kol., 1970, s. 101-102).

3) Mluvnická cvičení obměňující psaný (tištěný) text – „*snaží se vést žáky k osvojení gramatických tvarů a struktur tím, že jim předkládají k řešení různé úkoly (problémy). Žáci je mají řešit tak, že daný text přečtou nebo napíší v správné (nebo úplné) podobě. Sem patří např. též cvičení doplňovací, cvičení na dosazování správných gramatických forem za výrazy uvedené v závorkách atp.*“ (Beneš a kol., 1970, s. 103)

3.2.4 Cvičení na procvičování slovní zásoby

Také v tomto případě Beneš (1970, s. 115) dělí procvičování na receptivní a aktivní:

1) receptivní procvičování – autor o těchto cvičeních říká, že spočívají většinou v překladu do mateřského jazyka. Já si však myslím, že to v dnešní době, kdy se všeobecně prosazuje tendence z výuky používání mateřského jazyka co nejvíce vytěsnit, už neplatí. Autor vyčleňuje tyto druhy receptivních cvičení:

a) čtení (opakování);

¹⁹ Jelikož učebnice patří svou podstatou mezi tištěné materiální prostředky, domnívám se, že v nich mnoho cvičení tohoto typu obsaženo nebude. Přesto však u mnohých cvičení v učebnicích učitelé stačí provést jen drobné úpravy, aby bylo možné daná cvičení v audioorální změnit.

b) překlad do mateřského jazyka, případně odhad jejich významu na základě kontextu;

c) vypisování slov a slovních spojení z textu;

d) seskupování slov podle určitých kritérií.

2) aktivní procvičování

a) pojmenovávání předmětů;

b) doplňování slov do kontextu;

c) tvoření slov nebo slovních spojení podle určitého vzoru;

d) seskupování slov podle slovních čeledí;

e) seskupování slov podle určité tematiky;

f) obměny slovních spojení nebo vět s dosazováním nových výrazů;

g) odpovědi na otázky formulované tak, že v nich student musí užít určitou lexikální jednotku;

h) překlad slov a slovních spojení do cizího jazyka.

Beneš zmiňuje i existenci tzv. cvičení kombinovaných, při nichž se procvičují také řečové dovednosti. Řadí sem memorování, reprodukci, dramatizaci, překlad celých vět apod. (Beneš a kol., 1970, s. 115).

3.2.5 Cvičení na procvičování poslechu

1) Průpravná sluchová cvičení – tato cvičení jsou zaměřena na „*výcvik sluchu a přesného vnímání i rozlišování fonologických, fonetických i fonostylistických jevů cizího jazyka. V počátečních fázích výuky mají vést k tomu, aby se žák naučil rozeznávat hlásky cizího jazyka.*“ (Beneš a kol., 1970, s. 129) Průpravná sluchová cvičení se dělí na:

a) apercepční cvičení (viz výše);

b) imitativní cvičení – cvičí se nejen sluch, ale i výslovnost – student se pokouší napodobit výslovnost vzorovou;

c) audiografická cvičení – žák při poslechu převádí sluchové vjemy zároveň do grafické podoby (buď transkripce, nebo jako diktát).

2) Audioorální cvičení – sluchové podněty jsou kombinovány s ústní reakcí žáků. Patří sem např. ústní příprava výchozího textu: „*Žáci při zavřených knihách sluchově sledují učitele nebo zvukový záznam. Text je důkladně po větách nebo i kratších úsecích zvukově prezentován tak, aby žáci nejen pochopili obsahovou stránku, ale aby pronikli i do struktury každé věty a do značné míry zvládli její lexikální, frazeologickou i gramatickou stavbu, a to buď receptivně, nebo (podle povahy textu) více méně i aktivně.*“ (Beneš a kol., 1970, s. 130)

3) Vlastní poslechová cvičení – tento typ cvičení se zaměřuje především na pochopení obsahové stránky vyslechnutého textu, ne na nácvik nebo upevňování lexikálních jednotek nebo gramatických struktur.

a) Poslech souvislé promluvy (vyprávěné nebo čtené) – poslech probíhá souvisle, nepřerušovaně, potřebný komentář je poskytován před ním nebo až po něm. Studenti pak plní další úkoly prokazující jejich porozumění (uvádějí hlavní myšlenku, stručně reprodukuje obsah, odpovídají na otázky);

b) Sledování delšího cizojazyčného textu při současném psaní poznámek – podle autora se jedná o nejnáročnější druh využití poslechu. Student pak na základě poslechu vyslechnutý obsah reprodukuje.

3.2.6 Cvičení na procvičování ústního projevu

Beneš (1970, s. 146-152) tato cvičení v souladu se starší klasifikací dále dělí takto:

1) cvičení průpravná – slouží k osvojení jazykových mechanismů a jsou dále rozdělena na:

a) cvičení jazyková – jsou určena k osvojení jazykových prostředků. Patří sem již dříve zmíněná cvičení fonetická, gramatická i lexikální, pokud jsou prováděna ústně;

b) cvičení jazykově řečová – automatizují jazykové prostředky v konkrétních komunikačních situacích. Autor je definuje takto: „*Jde tu o mluvní cvičení s plánovaným a řízeným užíváním jistých jazykových prostředků (které jsou současně také procvičovány) a zároveň s částečným zaměřením na komunikativní hodnotu ústního projevu.*“ (Beneš a kol., 1970, s. 147) U těchto cvičení je podle Beneše velmi důležité komunikační ukotvení;

c) speciální předřečová cvičení – jsou určena k osvojení stereotypních prvků mluvené řeči (např. replik, způsobů vyjádření různých postojů nebo idiomů). Zpočátku má cvičení formu imitační, později se pak přechází k různým obměnám podle vzorů;

2) cvičení převážně reprodukční – tato cvičení vycházejí z určitého výchozího textu (písemného či mluveného). Beneš dále rozlišuje:

a) otázky a odpovědi – otázky se mohou vztahovat k textu, nebo ke skutečnosti ve třídě a různým vizuálním pomůckám. Aby se předešlo jisté monotónnosti, je dobré vést ke kladení otázek přímo žáky;

b) souvislá monologická reprodukce – navazuje na otázkový rozbor textu. Zprvu se znění textu reprodukuje spíše doslovně, ve vyšších stupních výuky se pak přechází k volnějším typům reprodukce. „*Účelným cvikem jsou různé obměny článku. Zpočátku jde o obměny gramatického rázu, např. uložíme žákům, aby převedli vyprávění do jiné osoby,*

jiného čísla, jiného gramatického rodu nebo jiného času, aby převedli řeč přímou v nepřímou nebo naopak atp. Později však mohou žáci i provádět obměny složitější, např. přeměnit dialog v monologické vyprávění nebo naopak, podle novinové zprávy o nějaké příhodě si vymyslet, jak by ji vyprávěl asi nějaký očitý svědek atp. Tu jde už ovšem o velmi náročné úkoly, vyžadující bezpečné ovládnutí jazyka i znalost stylistického rozdílu mezi různými jazykovými prostředky. Lze je proto zadávat jen nejpokročilejším žákům.“ (Beneš a kol., 1970, s. 149)

c) reprodukce dialogů – studenti by měli danou dialogickou situaci skutečně předvádět, nejen ji číst nebo říkat. Začíná se doslovnou nebo volnou reprodukcí a postupně se pak přechází k různým obměnám, přidávání a kombinování replik;

3) cvičení produkční – tato cvičení slouží podle Beneše (1970, s. 149) k vyjadřování vlastních myšlenek jako prostředku komunikace. Podobně jako cvičení reprodukční jsou dále tříděna na:

a) individualizované otázky a odpovědi – „*Abychom navodili situaci skutečného vyptávání, při němž má otázky i odpověď skutečně komunikativní hodnotu, musíme žáka zahrnout individualizovanými otázkami, které mu dovolují, aby skutečně něco sděloval – o sobě, o tom, co dělá, co viděl, co by chtěl, o svém okolí a o světě, v němž žije atd.*“ (Beneš a kol., 1970, s. 150) Autor doporučuje, aby učitel vedl žáky k tomu, aby si otázky kladli navzájem sami. Zároveň také vysvětluje, že tato cvičení nemají sloužit k výkladům nového lexika nebo gramatiky, ale mají žákům umožnit využít co možná nejvíce své už zautomatizované znalosti a zároveň je učí používat při vyjadřování různé kompenzační strategie;

b) individualizované obměny monologických projevů – navazují na volnější obměny reprodukčního charakteru. Studenti se musí oprostit od původní předlohy. K tomu jim může pomoci stanovení klíčových slov a potřebného lexika;

c) samostatné dialogy – sem jsou řazeny veškeré diskuse a rozhovory, při nichž studenti vyjadřují své vlastní myšlenky a názory, hovoří za sebe a své postoje vysvětlují a obhajují. Aby bylo možno takovouto diskusi vyvolat, je nutné stanovit téma, které studenty skutečně zajímá a o němž i něco vědí (Beneš, 1970, s. 146-152).

3.2.7 Cvičení na procvičování čtení

Beneš (1970, s. 166) nejprve odlišuje nácvik tichého čtení a čtení nahlas. Tiché čtení je důležitější z hlediska praxe, ale jeho nácvik je obtížně kontrolovatelný, je tedy třeba přidat cvičení ověřující porozumění textu. Čtení nahlas procvičuje zároveň i fonologickou soustavu

a jeho kvalitu lze kontrolovat přímo (pokud žák text náležitě člení na větné úseky, prokazuje tím zároveň i porozumění textu).

Ke kontrole porozumění pak podle autora slouží tato cvičení:

- 1) odpověď na otázky k textu nebo provedení požadovaného úkonu;
- 2) reprodukce textu – student ji může také provádět na základě návodných otázek, nebo samostatně;
- 3) dokončení textu nebo odhad závěru;
- 4) parafráze textu, vypracovávání osnovy nebo souhrnu, charakteristika postav podle kontrolních otázek.

3.2.8 Cvičení na procvičování písemného projevu

Pro tuto řečovou dovednost uvádí Beneš (1970, s. 176-178) dvě možná kritéria dělení. Prvním je způsob práce se třídou a cvičení se podle něj dělí na:

- 1) kolektivní cvičení – vypracování těchto cvičení se účastní celý kolektiv (studenti nabízejí různá řešení úlohy a ostatní je hodnotí, ten nejlepší návrh je pak zapsán);
- 2) individuální cvičení – každý žák pracuje samostatně.

Druhou možností třídění je podobně jako u ústních cvičení dělení podle stupně samostatnosti žákovy práce na:

- 1) průpravná cvičení – mají vést k automatizaci některého lexikálního nebo gramatického jevu a jsou dále tříděna na:

- a) pravopisná cvičení;
- b) jazyková cvičení písemná;
- c) přepisování textu s obměnami;
- d) stylizační písemná cvičení – tento druh cvičení se zaměřuje na volbu nejvýstižnějšího výrazu. Patří sem např. doplňování jedné z uvedených variant do daného kontextu, synonymní vyjadřování apod.;

- 2) reprodukční cvičení – jsou určena k písemné reprodukci už zvládnutého materiálu a navazují na cvičení, při nichž mají studenti za úkol tvořit věty z daných slov, doplnit nedokončenou výpověď atd. Tento typ cvičení lze pak dále dělit na:

- a) písemné odpovědi na otázky k textu;
- b) souvislou reprodukci textu – zpočátku studenti také mohou vycházet z otázek k textu;
- c) sestavení opěrných bodů – i zde může učitel studentům poskytnout pomocné otázky, pomocí nichž pak mohou určit hlavní myšlenky textu;

3) produkční cvičení – jejich úkolem je vést studenty k samostatnému vytvoření písemného projevu na dané téma. Tato cvičení mohou mít formu:

- a) odpovědi na individualizované otázky (týkající se studentovy reality);
- b) samostatného písemného projevu na konkrétní téma – studentům mohou být stanoveny opěrné body, jichž se mohou při tvoření projevu přidržet (Beneš, 1970, s. 176-178).

3.2.9 Cvičení na procvičování překladu a tlumočení

Zde Beneš (1970, s. 192) neuvádí žádné konkrétní typy cvičení, pouze v nich rozlišuje podle toho, zda student překládá z mateřského do cizího jazyka, nebo naopak, zda se jedná o překlad písemný, nebo o ústní tlumočení, zda se překládá písemný, nebo mluvený text, a zda má být překlad volný, nebo doslovný.

Benešovo třídění je pro potřeby mé analýzy jistě užitečné a v některých případech jsem z něj také vycházela při stanovování svých vlastních kritérií, přesto se však o něj nelze opřít stoprocentně, jelikož některé typy cvičení je podle něj možné zařadit k několika kategoriím, zatímco u jiných druhů cvičení není jejich zařazení jasné.

3.3 Třídění podle Hendricha

Podobně jako Beneš se roli a utřídění cvičení v procesu výuky cizím jazykům věnoval i další český filolog Josef Hendrich (1988). Ten důrazně upozorňuje, že hlavním kritériem pro výběr a zařazení konkrétního cvičení do vyučovacího procesu by měla být jeho efektivnost. Zároveň je však podle něho druhy cvičení nutné střídat – jednak kvůli požadavku komplexnosti výuky, jednak s ohledem na únavu a motivaci studentů.

Pro třídění cvičení autor volí čtyři různá kritéria, která mu z didaktického hlediska připadají nejdůležitější:

- 1) zaměření na jaz. prostředky nebo řečové dovednosti;
- 2) forma stimulu a žákovy reakce;
- 3) zaměření na vztah mezi mateřštinou a cizím jazykem;
- 4) stupeň řízenosti žákovy reakce při cvičení.

3.3.1 Dělení podle zaměření na jazykové prostředky nebo řečové dovednosti

Také Hendrich si je velmi dobře vědom, že nácvik jazykových prostředků i řečových dovedností spolu velmi úzce souvisí a žádný z nich nelze procvičovat izolovaně: „*zatímco cílem výuky je určitý stupeň ovládnutí cizího jazyka, tj. osvojení komplexních řečových*

dovedností založených na vzájemně koordinovaném ovládní všech účelně vybraných jazykových prostředků v příslušném rozsahu, osvojení každého jazykového jevu, který je pro žáka nový, začíná nácvikem jazykového prostředku, s nímž je nacvičovaný jev spjat.“ (Hendrich a kol., 1988, s. 317) Autor tedy pro klasifikaci konkrétního cvičení doporučuje se zaměřit na jejich konkrétní účel a cíl.

Podle jejich zaměření pak cvičení dělí na jazyková, předřečová a řečová.

1) Jazyková – jsou taková cvičení (podobně jako u Beneše), která slouží k procvičování jednotlivých jazykových prostředků. Podle toho, o který jazykový plán se jedná, jsou pak odlišena cvičení fonetická, pravopisná, lexikální a gramatická.

2) Předřečová – jsou mezistupněm mezi jazykovými a řečovými. Autor sem řadí např. cvičení repliková nebo cvičení zaměřená na rozlišování funkčních stylů (např. převádění formálních replik na neformální).

3) Řečová – tato cvičení mají sloužit k procvičování a upevňování řečových dovedností. *„Cílem dosáhnout automatizovaného vybavování všech osvojených struktur gramatických a lexikálně-frazeologických ve zvukové nebo v psané podobě k vyjádření daného komunikativního záměru (obsahu) nebo k jeho pochopení při poslechu nebo čtení.*“ (Hendrich a kol., 1988, s. 317) Studentova pozornost má být u tohoto typu cvičení zaměřena na obsah sdělení, kdežto volba nebo příjem jazykových prostředků by měly probíhat automaticky.

3.3.2 Dělení podle formy stimulu a žákovy reakce

Podnět vedoucí studenty k určité reakci může mít různou formu. Může se jednat o stimul akustický verbální (studenti se nemohou opřít o psaný text), grafický (učebnice nebo jiný textový materiál), graficko-akustický (asi nejčastější případ), obrazový (např. fotografie, ilustrace) a předmětný (model nebo hračka).

Student pak na podnět může zareagovat ústně, písemně (nebo graficky) nebo úkonem.

3.3.3 Dělení podle zaměření na vztah mezi mateřským a cílovým jazykem

Podle tohoto kritéria Hendrich a kol. (1988, s. 322-326) cvičení dělí na překladová a kontrainterferenční.

1) Překladová – zakládají se na odlišnosti jazyka podnětu a jazyka reakce. Jejich efektivnost záleží na mnoha faktorech (povaha nacvičovaných jevů, návaznost cvičení na další úlohy zaměřené na daný jev, druh a obsah cvičení apod.) a je nutné se vyhnout jejich přílišnému používání, jelikož by to podle autora mohlo vést k nežádoucímu návyku kódovat

obsah výpovědi překladem, místo aby byly cizojazyčné prostředky použity přímo. V menší míře jsou však užitečná, jelikož umožňují žákovi rozvíjet kompenzační strategie (když je nucen se svými omezenými prostředky vyjadřovat i složitější myšlenky) a zároveň mohou učiteli pomoci odhalit u žáků nedostatky v již dříve probraném učivu.

2) Kontrainterferenční – jejich účelem je „*neutralizovat mezijazykovou nebo vnitrojazýkovou interferenci*“ (Hendrich a kol., 1988, s. 323).

3.3.4 Dělení podle stupně řízenosti žákovy reakce

Podle tohoto kritéria jsou cvičení rozdělena na receptivní, reproduktivní a produktivní (Hendrich a kol., 1988, s. 326-327).

1) Receptivní – jsou vázána na poslech a čtení a jejich určitou nevýhodou je, že student při jejich provádění nevykazuje žádnou zjevnou reakci (s výjimkou reakcí úkonových), podle níž by měl učitel možnost zhodnotit jejich efektivitu. Často proto bývají kombinována s cvičeními reproduktivními a později i produktivními.

2) Reproductivní – jsou určitým přechodem od receptivní formy k produktivní. Vycházejí z poslechu a čtení, ale jsou prováděna ústní nebo písemnou formou. Patří sem např. odpovídání na otázky na základě textu nebo reprodukce jeho obsahu.

3) Produktivní – studenti se již víceméně samostatně vyjadřují písemně nebo ústně.

3.3.5 Strukturní cvičení

Kromě výše popsaných kritérií se Hendrich dále podrobněji věnuje také popisu typů tzv. strukturních cvičení (Hendrich a kol., 1988, s. 329-342). Svou podstatou se jedná o cvičení audioorální²⁰, jejichž těžiště spočívá v opakování určitého úkonu na základě analogie, přičemž je struktura cvičných vět vždy stejná jako struktura výchozího větného vzoru. Hendrich tato cvičení dále dělí na imitační, substituční, transformační, dialogická a navazovací.

1) Imitační – jejich cílem je procvičování poslechu s porozuměním, výslovnosti (včetně prozodických jevů), gramatických jevů a lexika. Autor je dále podle formy dělí na tři typy:

a) nečleněná – imitovaná věta se obměňuje pouze v jednom bodě beze změny větné struktury;

b) návazně členěná – k imitované větě se postupně na konec přidávají další výrazy (*Sedím. – Sedím v parku. – Sedím v parku na lavičce.*);

²⁰ Viz také Hendrich in Jelínek a kol. (1980, s. 133-154).

c) zpětně členěná – k imitované větě se přidávají další výrazy na začátek (např. *Na lavičce. – V parku na lavičce. – Sedím v parku na lavičce.*).

Mezi imitační cvičení je možno řadit i tzv. cvičení diskriminační, při nichž jsou používány dvojice vět, které se od sebe liší pouze jedním jevem, a student má za úkol je od sebe navzájem rozlišit.

2) Substituční – jejich cílem je „*naučit žáka využívat téže syntaktické struktury k vyjadřování různého obsahu dosazováním různých lexikálních jednotek téže gramatické kategorie.*“ (Hendrich, 1988, s. 335) Struktura věty se tedy nemění a změny nastávají pouze v rovině paradigmatické (vertikální). Při substituci mohou být dosazovány buď výrazy se shodnými gramatickými kategoriemi (substituce jednoduchá), nebo s gramatickými kategoriemi odlišnými (např. jiným rodem), které v zájmu zachování shody zapříčiní morfologickou změnu i u dalších prvků věty (substituce složená). Také je možné nahrazovat buď stále tentýž větný člen (substituce stejnočlenná), nebo se postupně mění různé větné členy, přičemž je každá žákova reakce zároveň výchozí větou pro další substituci (substituce různočlenná). Při substitucích také nemusí být vždy zaměňován stejný počet slov – podle toho se pak rozlišuje mezi substitucí rozšiřující a zkracující.

3) Transformační cvičení – princip transformace se do jisté míry podobá substituci, avšak změny nastávají v syntaktické struktuře vět (tedy v ose horizontální), zatímco myšlenkové jádro věty zůstává víceméně nezměněno. Z transformačních cvičení lze dále vyčlenit:

a) cvičení protikladová (opoziční) – jsou založena na protikladech gramatických jevů (např. klad a zápor nebo otázka a odpověď);

b) cvičení spojovací – student např. spojuje dvě samostatné věty do souvětí;

c) cvičení rozpojovací – opačný postup než u cvičení spojovacích.

Jelikož se transformace u těchto cvičení provádí většinou na základě analogie podle výchozího vzoru, varuje Hendrich před jistou mechaničností, s níž se studenti mohou potýkat v případě, že by cvičení byla příliš snadná.

4) Dialogická cvičení – jsou charakteristická svou dialogickou formou a lze je dále dělit na:

a) reprodukční (imitační) – jedná se o doslovné opakování (případně i memorování) vzoru;

b) mikrokonverzační – jsou vlastně druhem substitučních cvičení, ale ve formě dialogu (ta pomáhá situačně ukotvit jednotlivé repliky a zároveň působí motivačně na studenty). První mluvčí provede ve své výpovědi určitou změnu a tomu se pak přizpůsobuje

zbytek dialogu. Hlavním cílem tohoto typu cvičení je zopakovat již dobře osvojené syntaktické struktury a morfologické tvary;

c) repliková – soustředí pozornost studentů na typické konverzační obraty, frazeologismy, způsoby vyjadřování určitého postoje apod. Tato cvičení zahrnují jak cvičení imitačního charakteru, tak i cvičení substituční a transformační.²¹

5) Navazovací cvičení – slouží k posílení schopnosti porozumět delšímu vyslechnutému větnému celku a vhodným způsobem na něj navázat. Pomáhá upevnit již dříve osvojené jazykové prostředky (prostředky, u nichž je užitečná automatizace, bývají součástí výchozího stimulu). Tento druh cvičení tvoří přechod mezi řízeným a volným ústním projevem studenta (Hendrich a kol., 1988, s. 153).

Ačkoliv se některé z popsaných kategorií cvičení ukázaly při tvorbě mého vlastního třídění užitečné, celkově se dá říci, že toto třídění je příliš nesourodé a částečně také zastaralé (např. v oddělování audioorálních typů cvičení od ostatních), proto ho pro potřeby této práce příliš využít nelze.

3.4 Další možnosti třídění

Způsoby třídění popsané výše rozhodně nejsou jediné možné. Různí autoři se dělení cvičení věnovali z různých úhlů pohledu. Pokusím se uvést alespoň ty nejvlivnější nebo nejrelevantnější pro mou analýzu. Nejprve začnu těmi, které se týkají cvičení obecně, a pak se přesunu k dalším tříděním vytvořeným odborníky z oblasti lingvodidaktiky.

Zřejmě nejvlivnější a v českém prostředí nejcitovanější taxonomii²² cvičení vytvořila v 70. letech minulého století na základě Bloomovy taxonomie kognitivních cílů²³ Dana Tollingerová.²⁴ Ta využila kritérium náročnosti vyžadovaných kognitivních procesů a vytvořila taxonomii sestávající z celkem 27 různých druhů úloh, které jsou uspořádány do pěti kategorií. Struktura úloh je patrná z následující tabulky:

I. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků

1.1. úlohy na znovupoznání

²¹ Ve svém příspěvku ve sborníku Metodické problémy vyučování cizím jazykům (Jelínek a kol., s. 152) pak Hendrich přidává ještě další kategorii – tzv. dialogická cvičení navozených odpovědí. Definiuje je takto: „stimulem žákovy reakce je navozovací otázka (nebo jiný typ věty), na kterou má žák odpovědět buď přesně podle znění vyslechnutého textu (dialogického, popř. jiného), nebo užitím jiných vhodných jazykových prostředků při respektování obsahu“

²² Jak už jsem vysvětlila výše, toto třídění je asi jediné skutečně taxonomické (podle Niklova pojetí), jelikož splňuje také podmínku, že každá vyšší kategorie zahrnuje zároveň i všechny nižší.

²³ Blíže o Bloomově taxonomii viz např. Průcha, Walterová a Mareš (2009), nebo Byčkovský a Kotásek (2004).

²⁴ Na tuto taxonomii později navázali např. Wahla (1975), Holoušová (1983), Nikl (1997), Kalhous a Obst (2002) a další.

- 1.2. úlohy na reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů apod.
- 1.3. úlohy na reprodukci definic, norem, pravidel apod.
- 1.4. úlohy na reprodukci velkých celků, básní, textů, tabulek apod.
- II. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky
 - 2.1. úlohy na zjišťování faktů (měření, jednoduché výpočty apod).
 - 2.2. úlohy na vyjmenování a popis faktů (výčet, soupis apod).
 - 2.3. úlohy na vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti
 - 2.4. úlohy na rozbor a skladbu (analýzu a syntézu)
 - 2.5. úlohy na porovnávání a rozlišování (komparaci a diskriminaci)
 - 2.6. úlohy na třídění (kategorizaci a klasifikaci)
 - 2.7. úlohy na zjišťování vztahů mezi fakty (příčina – následek, cíl – prostředek, vliv, funkce, užitek, nástroj, způsob)
 - 2.8. úlohy na abstrakci, konkretizaci a zobecňování
 - 2.9. řešení jednoduchých příkladů (s neznámými veličinami)
- III. Úlohy vyžadující složitější myšlenkové operace s poznatky
 - 3.1. úlohy na překlad (translaci, transformaci)
 - 3.2. úlohy na výklad (interpretaci, vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění, objasnění apod.)
 - 3.3. úlohy na vyvozování (indukci)
 - 3.4. úlohy na odvozování (dedukci)
 - 3.5. úlohy na dokazování a ověřování (verifikaci)
 - 3.6. úlohy na hodnocení (evaluaci)
- IV. Úlohy vyžadující sdělení poznatků náročnými formami
 - 4.1. úlohy na vypracování přehledu, výtahu, obsahu apod.
 - 4.2. úlohy na vypracování zprávy, pojednání referátu apod.
 - 4.3. úlohy typu samostatná písemné práce, projekt apod.
- V. Úlohy vyžadující kreativní (tvořivé) myšlení
 - 5.1. úlohy na praktickou aplikaci
 - 5.2. úlohy vyžadující řešení problémových situací
 - 5.3. úlohy vyžadující kladení otázek a formulaci úloh
 - 5.4. úlohy na objevování na základě vlastního pozorování
 - 5.5. úlohy na objevování na základě vlastních úvah

Tabulka 2: Taxonomie učebních úloh podle Dany Tollingerové

Zdroj: Tollingerová in Nikl (1997, s. 20-21)

Jedním z těch, kteří na Tollingerovou později navázali, byl např. Arnošt Wahla, který na základě její taxonomie provedl analýzu několika učebnic zeměpisu. Wahla pak kromě operační analýzy cvičení provedl také jejich analýzu frekvenční (analýza četnosti konkrétního typu cvičení v lekci, v kapitole, v učebnici apod.) a formulační (jakými jazykovými prostředky jsou vyjádřeny zadání úloh).

Velmi znatelně ovlivnila taxonomie Tollingerové také pojetí cvičení Jiřího Nikla (1997). Ten pak kromě taxonomie kognitivních procesů uvádí také dělení cvičení podle formy (částečně shodné s tříděním testovým) na:

1) učební úlohy nonverbální – ty dále dělí na manipulace s objekty (obrázky, znaky...) a činnosti podle přesných instrukcí (experiment aj.);

2) učební úlohy verbální – ústní nebo písemné.

Verbální úlohy jsou pak dále rozděleny na:

1. učební úlohy volné formy (otevřené);

2. učební úlohy vázané formy (uzavřené):

a) úlohy s tvořenou (konstruovanou) odpovědí:

- produkční strukturalizované;
- doplňovací;

b) úlohy s výběrovou odpovědí:

- dvojčetného nebo mnohočetného výběru;
- kvízové;
- seřazovací;
- přiřazovací;
- algoritmické (postupové);
- rozdělovací;

c) úlohy smíšeného typu (s tvořenou i výběrovou odpovědí) (Nikl, 1997, s. 41-42).

Pro další obecné způsoby dělení cvičení viz např. Holoušová (1983) nebo Valenta (1997).

Pokud jde o třídění navržená přímo pro úlohy ve výuce jazyků, zřejmě jedno z nejstarších vytvořil v 60. letech 20. století J. Veselý (1965-1966), který navrhl celkem 5 různých způsobů dělení:

1) podle etapy osvojovacího procesu dělí cvičení na primární, automatizační, opakovací a kontrolní;

2) podle složek vyučování na jazyková (ta dále na lexikální, gramatická, fonetická a pravopisná), jazykově-řečová a řečová (ta jsou dále rozdělena podle jednotlivých řečových dovedností a také podle toho, zda jsou receptivní, reproduktivní a produktivní);

3) podle využití mateřského jazyka na překladová a bezpřekladová;

4) podle formy na ústní a písemná; a

5) podle místa konání na školní a domácí.

Možnostem třídění úloh se věnoval také další český lingvista Stanislav Jelínek (1980). Ten vymezuje celkem šest možných kritérií třídění (některá se překrývají s kritérii Veselého):

1) role cvičení ve vyučovacím procesu – cvičení poznávací, aplikační a prohlubovací, opakovací a kontrolní;

2) obsah cvičení – cvičení fónická, lexikálně sémantická, slootovorná, morfologická, syntaktická, slohová, pravopisná;

3) způsob provedení – cvičení opisovací, prepisovací, doplňovací, obměňovací, substituční a transformační, modelová, problémová, diktáty;

4) převažující poznávací proces – analytická, syntetická, srovnávací, třídící, zobecňovací;

5) forma plnění – cvičení písemná a ústní;

6) místo zpracování – cvičení školní a domácí.

Podobné dělení lze zčásti najít také u Radomíra Choděry: „*Cvičení můžeme v podstatě rozdělit na jazyková (aspektová) a řečová, překladová a bezpřekladová, fixační (přednostně automatizační) a implementační, reprodukční a produkční, poslechová a čtecí, mluvní a písemná, kontrainterferenční a remediální (korekční), školní a domácí, resp. laboratorní.*“ (Choděra, 2006, s. 136)

4. Metoda analýzy

4.1 Cíle analýzy

Cílem analýzy, jejíž výsledky jsou popsány v této práci, bylo zjistit četnost různých typů cvičení²⁵ (stanovených jednak na základě formy cvičení a jednak na základě oblasti, na niž se cvičení zaměřují) ve vybraných učebnicích českého jazyka pro cizince. Jako metoda analýzy byla zvolena metoda frekvenční analýzy, a to především z důvodu snahy o co možná největší objektivitu výsledků (z tohoto důvodu se snažím vyhnout jakémukoli subjektivnímu hodnocení). Účelem této analýzy je pak možnost porovnání zvolených učebnic z hlediska jejich vhodnosti pro nácvik konkrétních řečových dovedností, případně oblastí jazykových prostředků. Výsledky analýzy by tedy měly učitelům pomoci ve výběru vhodného učebního materiálu, pokud chce vyjít vstříc požadavkům a potřebám konkrétních skupin studentů.

4.2 Výběr zkoumaných materiálů

Pro potřeby této práce bylo nutno určit rozsah analyzovaného materiálu. Jelikož cílem práce je stanovení typologie cvičení aplikovatelné na cvičení obsažená v učebnicích češtiny pro cizince, při výběru materiálu k analýze jsem se zaměřila právě na tyto učebnice. Z důvodu lepší možnosti srovnání jednotlivých učebnic jsem svou analýzu omezila skutečně pouze na učebnice (v souladu s výše stanovenými definicemi), zatímco případné doplňkové didaktické materiály (např. cvičebnice, pracovní sešity apod.) jsem vynechala. Je to z toho důvodu, že konkrétní typ pomocných učebních materiálů se nevyskytuje u všech mnou zvolených učebnic a jejich zahrnutí by tudíž mohlo zkreslit výsledky analýzy.

Co se týče výběru jednotlivých učebnic pro analýzu, rozhodla jsem se zvolit učebnice jedné úrovně, a to konkrétně úroveň B1 (podle SERR). Domnívám se, že mi toto kritérium umožní v závěru analýzy jednotlivé učebnice porovnat mezi sebou. Úroveň B1 jsem si zvolila jednak jelikož se jedná o tzv. prahovou úroveň, jednak proto, že s těmito učebnicemi ještě nemám žádné praktické zkušenosti a jejich analýza mi tedy zároveň poskytla i možnost se s těmito učebnicemi blíže seznámit.

Při výběru konkrétních učebnic požadované úrovně jsem vycházela ze seznamu literatury určené k přípravě na zkoušku z českého jazyka prováděnou v rámci žádosti o získání českého občanství.²⁶ Po vypuštění pracovních sešitů, konverzačních příruček a ostatních materiálů neučebnicového charakteru mi pak na analýzu zůstalo sedm učebnic.

²⁵ Pro účely analýzy budu za cvičení považovat každý pokyn nebo výzvu, na niž mají studenti nějakým způsobem reagovat. Pokud úloha obsahuje více dílčích úkonů různého charakteru, každý dílčí úkon je do analýzy započítán jako samostatné cvičení.

²⁶ Tento seznam literatury je uvedený na internetových stránkách <http://obcanstvi.cestina-pro-cizince.cz/>.

4.2.1 Úroveň B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky

Mluvčí, který dosáhl jazykové úrovně B1, patří podle SERR do kategorie „samostatný uživatel jazyka“. B1 je pak dále charakterizována jako tzv. prahová úroveň a je popisována takto: „[Mluvčí] rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.“ (SERR, 2002, s. 24)

V českém popisu této úrovně jsou pak dále specifikovány konkrétní komunikační oblasti, v nichž by si měl mluvčí na úrovni B1 poradit. Jedná se především o tyto oblasti: osobní údaje, dům a domácnost, nejbližší okolí, každodenní život, volný čas, zábava, cestování, vztahy s lidmi, zdraví, vzdělání, nákupy, jídlo a pití, služby, hledání cesty a místa, jazyk a počasí. Každá oblast je pak blíže definována – např. oblast poskytování osobních údajů: „Student se umí představit, hláskovat své jméno, udat adresu, telefonní číslo, datum a místo narození, věk, pohlaví, stav, národnost, povolání, náboženství, sdělit základní údaje o rodině, říct, co má a nemá rád. Umí získat obdobné informace od ostatních osob a porozumět jim.“ (Bischofová a kol., 2001:155); oblast stravování: „Student umí pojmenovat různé druhy potravin a nápojů, umí si objednat jídlo a pití v restauraci, kavárně apod., je schopen diskutovat o kvalitě jídel, nápojů a stravovacích míst“ (Bischofová a kol., 2001:199) apod.

4.3 Výběr kritérií třídění cvičení

Při stanovování kritérií třídění jednotlivých cvičení jsem se částečně opírala o již existující návrhy způsobů třídění (viz výše), ale především jsem se snažila vycházet z konkrétních zkoumaných dat, tedy z úloh obsažených v analyzovaných učebnicích.

Nakonec jsem si zvolila dvě kritéria třídění. Jedním je forma reakce studenta při plnění úlohy a druhým (a zřejmě významnějším) je oblast zaměření cvičení (tedy k procvičení kterých řečových dovedností, nebo jazykových prostředků cvičení primárně slouží).

4.3.1 Třídění podle formy reakce

Tento způsob třídění v zásadě vychází z testového třídění (viz výše), po prozkoumání analyzovaných dat bylo však třeba provést určité úpravy.

Především se jedná o fakt, že testové třídění bylo primárně navrženo pro písemné testování studentů, kdežto při procvičování učiva student zdaleka nemusí reagovat pouze písemnou formou (obzvlášť v jazykové výuce). Bylo proto třeba nejprve určit obecnější typy reakcí než ty popsané v běžných testových tříděních.

Na základě analýzy všech vybraných učebnic jsem tedy nejprve stanovila, zda má student reagovat verbálně, nebo neverbálně. Verbální reakce jsem dále rozdělila v souladu s testovým tříděním,²⁷ zatímco u neverbálních rozlišuji mezi cvičeními činnostního charakteru a cvičeními receptivními.

Příkladem cvičení činnostního charakteru ve výuce cizích jazyků mohou být např. úlohy typu „*Ukaž na mapě*“ (často se jedná o cvičení na znalost reálií dané země) nebo „*Nakresli podle popisu*“ Dobrý příklad dalšího typu těchto cvičení je např. následující:

Zjistěte, kde je možné v Praze slyšet Mozartovu hudbu a kde se hrají jeho opery.

(Bednářová, Pintarová, 1996, s. 144)

Jelikož těžištěm analýzy jsou především cvičení s verbální reakcí, cvičením činnostního charakteru se při ní dále nevěnuji a řadím je mezi neklasifikovaná cvičení.

Za cvičení receptivního charakteru považuji taková, při nichž žák sice verbálně nereaguje, ale podnět k reakci verbálního charakteru má. Může se jednat o různé druhy pozorovacích cvičení (viz níže), při nichž student vnímá nějaký auditivní, nebo vizuální podnět. Klasickým příkladem často obsaženým ve zkoumaných učebnicích bývá zadání typu „*Přečtěte si text*“ (např. Kestřánková, Kopicová, Šnidaufová, 2011, s. 306) apod.

Jak už jsem vysvětlila výše, cvičení s verbální reakcí dále dělím ve shodě s testovým tříděním na cvičení s otevřenou odpovědí a cvičení s uzavřenou odpovědí. Cvičení s otevřenou odpovědí jsou i nadále dělena shodně s testovým tříděním, pouze u cvičení s širokou odpovědí považuji vzhledem k zohlednění možnosti ústního řešení cvičení za nutné rozlišovat mezi cvičeními monologickými a dialogickými (pokud je cvičení řešeno v interakci s dalšími spolužáky – např. při diskusi na zadané téma).

Cvičení s uzavřenou odpovědí pak také dělím podobně jako testové třídění na úlohy s výběrem odpovědi, dichotomické, přiřazovací a uspořádací. Na základě analyzovaných dat jsem však byla nucena přidat ještě jednu kategorii – nazvala jsem ji cvičení výběrová. Jedná se o případy, při nichž student vybírá z nějaké široké množiny (např. z textu, nebo

²⁷ Cvičení s verbální reakcí jsem nejprve zamýšlela rozdělit na ústní a písemná (domnívala jsem se totiž, že při ústní reakci se jedná vlastně pouze o úlohy s otevřenou odpovědí), později jsem však dospěla k názoru, že i uzavřené typy cvičení mohou být provedeny ústně, a tento druh rozdělení tedy nemá odůvodnění.

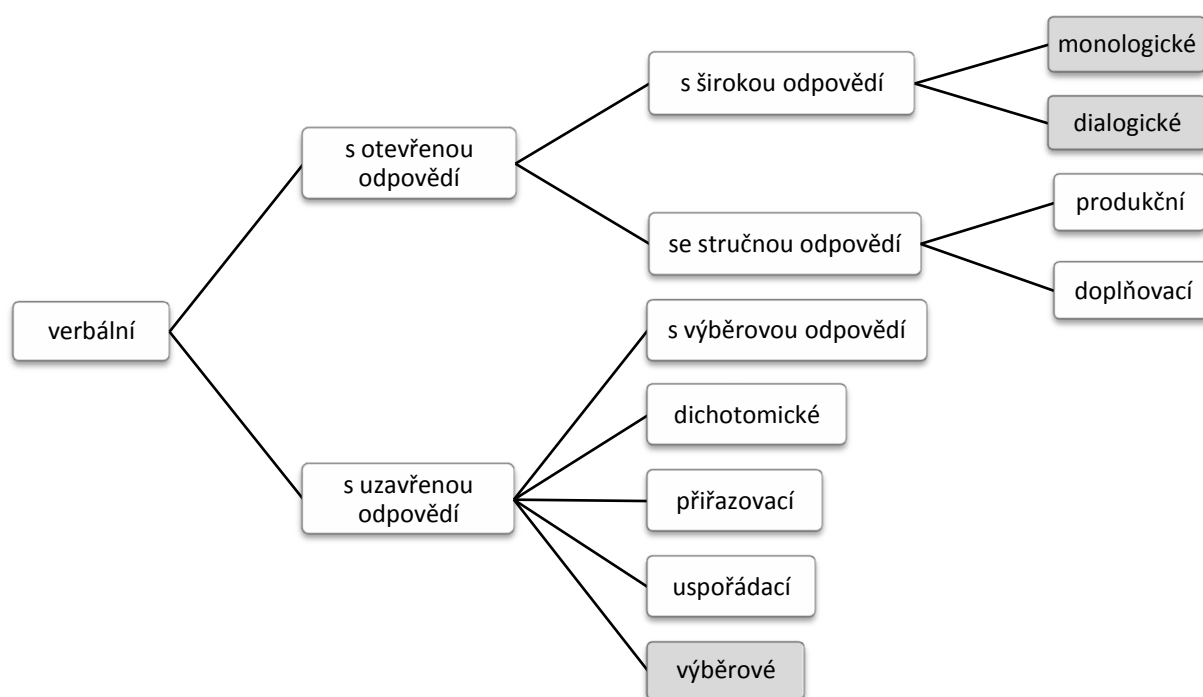
z obsáhlejšího výčtu lexikálních jednotek) pouze prvky splňující stanovená kritéria.²⁸ Zde uvádím některé příklady takovýchto cvičení:

Podtrhněte v textu kondicionál. (Kestřánková, Kopicová, Šnidaufová, 2011, s. 45)

Označte všechna slovesa, která používáme s akuzativem. (následuje výčet sloves) (Holá, Bořilová, Malá, 2009, s. 21)

Označte v dialogu jevy, které jsou typické pro obecnou češtinu. (Holá, Bořilová, Malá, 2009, s. 125)

Při použití již dříve uvedeného schématu testového třídění jsem dané schéma doplnila o tyto kategorie:



Obrázek 3: Upravené třídění cvičení podle formy odpovědi

Zdroj: vlastní

4.3.2 Třídění podle oblasti zaměření cvičení

Při pokusech o stanovení tohoto typu třídění jsem se opět zčásti pokoušela vycházet z již navržených typologií, ale větší měrou jsem se snažila zohlednit materiál obsažený ve zkoumaných učebnicích, a to zejména proto, že při snaze aplikovat třídění již navržená (zejména třídění Benešovo a Hendrichovo) na současné učebnice se tato třídění ukázala jako nevyhovující a zčásti také zastaralá. Zatímco mnohé z navrhovaných kategorií jsem

²⁸ V zásadě se tento typ podobá cvičením s výběrem odpovědi, pouze počet nabízených variant značně přesahuje obvyklý standart (např. se jedná o celý text).

v analyzovaném materiálu vůbec neobjevila, vyskytovaly se v učebnicích zároveň i cvičení, jejichž jednoznačné zařazení nebylo na základě uvedených typologií možné. V důsledku toho jsem se na základě analyzovaného materiálu pokusila alespoň navrhnout alespoň částečně vlastní třídění.

Při vlastním zkoumání cvičení ve zvolených učebnicích jsem dospěla k názoru, že rozdělení na cvičení jazyková, řečová a předřečová je i nadále užitečné a funkční, proto ho používám také.

Řečovými cvičeními tedy rozumím cvičení, jejichž primární funkcí je rozvoj některé z řečových dovedností, jazyková cvičení mají za úkol procvičovat některý z jazykových prostředků (z fonologického systému, grafického systému, z oblasti gramatických jevů nebo z lexikální roviny). Předřečová cvičení pak stojí na pomezí mezi těmito dvěma typy. Jedná se o taková cvičení, u nichž student při řešení může zčásti zapojit svou fantazii, ačkoliv cílem cvičení je zároveň procvičení určitého stanoveného lexika nebo gramatické struktury (typickým příkladem takových cvičení jsou např. cvičení s dokončováním neukončených výpovědí).

Řečová cvičení ve shodě s ostatními autory dále dělím na cvičení na poslech s porozuměním, čtení, ústní projev a písemný projev. Jelikož jsem se při analýzách učebnic setkala také s úlohami na překlad, vyčleňuji tato cvičení také jako specifický druh řečových cvičení.

Poslechová cvičení pak dále liším podle toho, zda je při nich kladen větší důraz na formální stránku, nebo na obsahovou stránku slyšeného projevu. U cvičení zaměřujících se na formální stránku jsem na základě analýzy stanovila další dvě podkategorie – cvičení doplňovací (u těch je obvykle úkolem studenta zachytit a doplnit výrazy vynechané v textu) a cvičení uspořádací (v těchto má student obvykle za úkol seřadit části textu podle vyslechnutého pořadí). Cvičení zaměřená na obsah textu dále dělím na vyhledávací a obsahově reprodukční podle toho, zda se student zaměřuje pouze na vyhledávání určitých dílčích informací (v tom případě se jedná o cvičení vyhledávací – nejčastějším typem takového cvičení bývají otázky k textu, ale může se jednat také o různá cvičení s uzavřenou odpovědí – např. dichotomické úlohy nebo cvičení s výběrem odpovědi), nebo zda má za úkol nějakým způsobem reprodukovat celý obsah textu (např. při jeho převyprávění, uvádění hlavních myšlenek atd.).

Jelikož analýza cvičení ukázala mnoho styčných bodů mezi cvičeními poslechovými a cvičeními procvičujícími čtení,²⁹ velmi podobným způsobem dělím také **cvičení zaměřená na nácvik čtení**, pouze k první skupině (cvičení zaměřená na formální stránku textu) přidávám ještě jednu podkategorii – cvičení pozorovací. Jedná se o čistě receptivní cvičení, při němž má student věnovat pozornost jak struktuře textu (např. u dopisů), tak obsaženým lexikálním nebo gramatickým jevům.

Cvičení zaměřená na **ústní projev** nejprve dělím podle jejich formy na monologická a dialogická a obě podkategorie jsou pak dále shodně rozděleny na imitační, tvořivá a individualizovaná. V imitačních cvičeních student opírá svůj projev o určitý vzor – např. dialogická cvičení tohoto typu většinou vedou studenty k nacvičování vzorových dialogů (buď doslovnému, nebo s obměnami), jedná se převážně o cvičení repliková, v nichž jde především o osvojení replik používaných v dané situaci.

Tvořivá mluvní cvičení už mají skutečně produktivní charakter, student se při nich však ještě neopírá o svou vlastní realitu. Typickým příkladem monologických tvořivých cvičení bývá např. popis obrázku nebo vymýšlení příběhu, dialogická tvořivá mohou od studentů vyžadovat např. hraní rolí apod. Teprve individualizovaná cvičení mají realistický základ. Student při nich využívá své znalosti světa, své zkušenosti a své názory. K tomuto typu cvičení patří např. popis sebe, své rodiny, vyprávění svých zážitků (monologická cvičení) nebo diskuse na zadané téma, při níž student vyjadřuje své vlastní názory (dialogická).

Také cvičení určená k nácviku **písemného projevu** dělím do týchž kategorií na imitační, tvořivá a individualizovaná.

Předřečová cvičení mohou mít tak různorodou formu, že rozdělit je do nějakých dílčích konzistentních skupin není podle mého názoru téměř možné. Proto jsem se rozhodla použít pouze třídění na základě toho, zda se zaměřují spíše na lexikální jevy, nebo na jevy gramatické.

Cvičení věnovaných nácviku **grafického systému** jazyka (kam zahrnuji také cvičení pravopisná) se v učebnicích vyskytovalo velmi málo, proto jsem si při jejich klasifikaci vystačila s poměrně vágním dělením na doplňovací (především doplňování chybějících

²⁹ Při provádění analýzy jsem u některých cvičení dokonce ani nemohla s jistotou určit, na kterou z receptivních řečových dovedností se zaměřují primárně, jelikož daný text byl k dispozici jak v textové, tak ve zvukové podobě, takže o jejich konkrétní realizaci ve vyučování rozhoduje zejména učitel. Na základě toho jsem byla nucena doplnit také celou kategorii pro tato nespecifikovaná řečová cvičení, která je dále rozdělena obdobně jako u poslechu a čtení. Obdobný případ nastává i u produktivních dovedností, kdy není vždy stanoveno, jakou formou mají studenti odpovídat.

písmen) a prepisovací (jedná se převážně o cvičení, při nichž je třeba některou nesprávně zapsanou formu napsat správně).

Fonologická cvičení jsem po vzoru Beneše (viz výše) nejprve rozdělila na apercepční a výslovnostní. Apercepční pak dále dělím na vyznačovací (např. úkoly typu „*Doplň diakritiku*“ nebo „*Vyznač u slov přízvuk*“) a prepisovací. Příkladem prepisovacího cvičení může být např. následující úloha:

Podle nahrávky doplňte au, eu, ie, ou.

__tobus, __femizmus, h__ba, kl__n

apod. (Kestřánková a kol., 201, s. 66)

Výslovnostní cvičení jsou dále rozdělena podle přítomnosti zvukového vzoru na cvičení spojená s poslechem (student opakuje podle vzoru) a čtení nahlas (vzor není k dispozici).

Lexikální cvičení jsou primárně rozdělena podle toho, zda se opírají o znalost formy lexikálních jednotek (jedná se převážně o cvičení slovtvorná, tj. cvičení, v nichž mají studenti za úkol vytvořit z určitého slovního druhu slovní druh jiný, nebo např. přechýlenou formu *apod.*), nebo o znalost jejich významu (tuto skupinu jsem nazvala cvičeními lexikálními). Lexikální cvičení pak dále dělím na těchto 11 podkategorií:

1. doplňovací – doplňování do větného kontextu (buď s nabídkou, nebo bez ní),
2. substituční – takto jsem nazvala cvičení, u nichž je třeba nahradit jednu lexikální jednotku jednotkou jinou, především na základě určitého významového vztahu (jedná se např. o doplňování synonym, antonym, hyperonym *apod.*),
3. vyvozovací – zčásti se podobají cvičením substitučním, jednotka je doplňována podle obsáhlejšího popisu (např. na základě popisu nebo sem řadíme hádání slov na základě popisu),
4. výběrová – viz výše,
5. přiřazovací – přiřazování souvisejících slov, slovních spojení, frází *apod.*,
6. rozřazovací – rozdělování dané množiny slov podle určitého kritéria,
7. výčtová – uvádění výčtů podle zadaného kritéria, např.:

Napište během minuty co nejvíce sportů, které znáte. Své výsledky ve skupině porovnejte a napište na tabuli. (Kestřánková a kol, 2010, s. 74)

8. pojmenovací – vyvozování lexikální jednotky na základě znaků nejazykové povahy (např. sem patří čtení čísel nebo pojmenovávání obrázků),

9. zaznamenávací – v podstatě jde o opačný proces než u předchozí podkategorie (např. zaznamenávání číslovek číslicemi),

10. vysvětlovací – student má za úkol vysvětlit význam nebo možnosti užití určité lexikální jednotky nebo fráze,

11. pozorovací – cvičení receptivní povahy, příkladem může být např.:

Všímejte si významů slov.

a) spojit se s někým – spojený – spojení

Musíme se spojit s(e) ministerstvem průmyslu.

telefonní centrálou

zahraničním zastoupením

naší ambasádou

Rekreační oblast má velmi dobré spojení s Prahou.

Bydleli jsme na samotě, neměli jsme žádné spojení se světem.

atd. (Čechová a kol., 1996, s. 32)

Pokud jde o **gramatická cvičení**, podobně jako u předřečových cvičení se i zde jedná o tak různorodou skupinu, že se mi nepodařilo stanovit žádné kategorie na vyšší úrovni zobecnění než tyto:

1. substituční – určitý gramatický jev je nahrazován gramatickým jevem jiným – jedná se především o změny na morfologické rovině (patří sem většina případů odstraňování závorek, dále např. nahrazování substantiv zájmeny, nahrazování výrazů jiným pádovým tvarem, převody vět na jiný čas atd.),

2. doplňovací – jsou založena na principu substituce, ale doplňují se vždy různé tvary téhož slova nebo slovního spojení, příkladem může být:

Doplňte do tabulky:

<i>infinitiv</i>	<i>já</i>	<i>ty</i>	<i>on</i>	<i>ona</i>
<i>zajímat se</i>				
		<i>díval ses</i>		
				<i>těšila se</i>

atd. (Adamovičová a kol., 2007, s. 23)

3. transformační – změny probíhají především v syntaktické rovině – mění se syntaktická struktura vět nebo frází (typickým příkladem může být převádění na pasivní formu, ale řadím sem i tvoření otázek k větám apod.),

4. konstrukční – na základě zadaných slov se konstruují věty, příkladem tohoto typu může být následující cvičení:

Tvořte věty, používejte čím – tím:

moc studovat – moc vědět: Čím více studujeme, tím více víme.

1. (dlouho) budeme cestovat – (hodně) budeme unaveni

2. (velký) je město – (mnoho) kulturních příležitostí nabízí

3. (dlouho) jsme tady – (dobře) rozumíme českým lidem

atd. (Bednářová, Pintarová, 1996, s. 19)

5. výběrová – viz výše,

6. uspořádací – v podstatě se jedná o cvičení slovosledná,

7. pozorovací – viz výše,

8. lingvistická – v těchto cvičeních student uplatňuje své znalosti popisu jazyka (jedná se např. o určování gramatických kategorií, slovních druhů atd.).

4.4 Příklad provádění analýzy

Aby si čtenář mohl utvořit lepší představu o mém postupu práce během analýzy, zařazuji na ukázkou analýzu prvních pěti cvičení z učebnice *Communicative Czech* (tuto konkrétní učebnici jsem zvolila výhradně proto, že první cvičení zařazená na jejím začátku jsou značně různorodá):

1) Věty převed'te do futura:

1. Naučil se dobře česky.

2. Vystudoval politologii.

3. Ukázal jsem mu fotografie.

Atd. (Bednářová, Pintarová, 1996, s. 12)

Při prostudování formy tohoto cvičení lze konstatovat, že se bude jednat o cvičení otevřené se stručnou formou odpovědi, konkrétně o cvičení produkční. Pokud jde o jeho zaměření, jedná se očividně o cvičení na nácvik gramatiky, a jelikož studentovým úkolem je

nahradit ve větách slovesa v minulém čase tvary futura, zařadila jsem tuto úlohu do podkategorie cvičení substitučních.

2) Doplněte do vět slovesa *zvykat si* – *zvyknout si* – *být zvyklý*:

1. *Nebyla pracovat v kanceláři.*
 2. *Nemůžu na českou kuchyni.*
 3. *Když prodali auto, dlouho chodit pěšky.*
- atd. (Bednářová, Pintarová, 1996, s. 12)*

Toto cvičení má na první pohled formu doplňovací (jedná se tedy také o cvičení se stručnou formou odpovědi). Student má na základě kontextu vybrat z nabídky správné slovo, jedná se tedy o cvičení zaměřené na lexikum a patří do podkategorie cvičení lexikálních doplňovacích.

3) Přečtěte si ještě jednou příběh o Filipovi. Jako Filip odpovídejte na otázky vašeho nového přítele.

Filip, nový kolega Petr

P: Filipe, jak dlouho už jsi tady?

F:

P: Kde pracuješ?

F:

P: A co tvoje rodina? Je tady taky?

F:

atd. (Bednářová, Pintarová, 1996, s. 13)

Pokud jde o formu tohoto cvičení, opět se bude nejspíše jednat o cvičení se stručnou formou odpovědi typu doplňovacího. Student při řešení vychází z přečteného textu, jedná se tedy o cvičení čtecí, a jeho úkolem je vyhledat v textu odpovědi na otázky, cvičení tedy patří mezi cvičení vyhledávací v kategorii cvičení zaměřených na obsah textu.

4) Napište krátký příběh o Filipovi: (Bednářová, Pintarová, 1996, s. 13)

Zde už se očividně nedá odpovědět jen jednou větou, jedná se tedy o cvičení se širokou formou odpovědi, a to konkrétně o cvičení monologické. Pokud jde o zaměření

cvičení, student opět musí při řešení vycházet z informací uvedených v přečteném textu, ovšem tentokrát nevyhledává jen určité informace, ale shrnuje vlastně celý text. Z tohoto důvodu patří toto cvičení opět mezi čtecí zaměřená na obsahovou stránku textu, ale tentokrát mezi tzv. cvičení obsahově reprodukční.

5) Zeptejte se svého partnera, proč přijel/a do České republiky a jaký je jeho/její život tady.

(Bednářová, Pintarová, 1996, s. 13)

I toto cvičení bude vyžadovat otevřenou širokou odpověď, ovšem tentokrát dialogické povahy. Co se týče oblasti zaměření, student má ve dvojicích konverzovat o svém pobytu v České republice, jedná se tedy o cvičení na ústní projev, dialogické povahy, a jelikož studenti budou nejspíše při odpovědích vycházet ze svých skutečných zážitků, zařadila jsem toto cvičení mezi individualizovaná.

5. Výsledky analýzy

V této kapitole se pokusím prezentovat výsledky svých zjištění. U každé ze sedmi analyzovaných učebnic začínám nejprve stručnou charakteristikou učebnice, její struktury, pozice cvičení mezi ostatními částmi a informacemi vztahujícími se přímo k podobě a strukturám použitých cvičení. V další části pak uvádím výsledky analýzy učebnic (pro prezentaci výsledků jsem zvolila formu tabulky, jelikož se mi zdá nejpřehlednější). Dále následují příklady cvičení, u nichž bylo z nějakého důvodu obtížné je zařadit, a zakončuji to stručným shrnutím.

V tabulkách u jednotlivých učebnic jsou obsaženy pouze ty kategorie cvičení, které se v dané učebnici skutečně vyskytují. Pokud tedy některá z učebnic nemá k dispozici zvukovou nahrávku, je část tabulky věnovaná poslechovým cvičením z tabulky vypuštěna.

5.1 Chcete ještě lépe mluvit česky?

název učebnice	Chcete ještě lépe mluvit česky? = Wollen Sie noch besser Tschechisch sprechen?: (Tschechisch für fortgeschrittene) = Do you want to speak even better Czech?: (Czech for advanced students)
autoři	Elga Čechová, Helena Remediosová, Harry Putz
jazyk/jazyky	česky, německy, anglicky
jazyk zadání cvičení	česky
rok vydání	1996
přílohy	----
počet lekcí	10

5.1.1 Stručná charakteristika učebnice

Podle informací z úvodu, má tato učebnic sloužit především jako gramatická příručka, přestože je zdůrazněna také snaha o komunikační charakter učebnice. Struktura lekcí je popsána následovně: „Each lesson is conceived as a lexical unit with the following scheme:

It is divided into 2 parts – part A and part B.

Part A - basic vocabulary of the lesson

- grammar (Gr)
- dialogues and exercises aimed at mastering the grammar
- grammatical remarks to Text 1
- lexicographic remarks to Text 1

- *Text 1*
- *exercises aimed at mastering the vocabulary and the sentential structures*
- *model conversational exercises relating to the given topic*

Part B - grammar (Gr)

- *dialogues and exercises aimed at mastering the grammar*
- *Text 2*
- *new vocabulary from Text 2*
- *exercises relating to the vocabulary, sentential structures and the topic of Text 2*
- *Word family*
- *Word formation“ (Čechová a kol., 1996, s. 7).*

Text učebnice je řazen poněkud chaoticky, není proto vždy snadné určit, které části patří mezi cvičení a které se týkají pouze prezentace učiva. Při analýze se proto řídím grafickým zvýrazněním instrukcí a číslováním (nebo řazením za písmenka) cvičení. Přestože výkladová část obsahuje často anglický a německý překlad, instrukce ke cvičením bývají formulovány pouze v češtině. V řadě cvičení (obzvlášť u cvičení gramatických) je přítomen také vzorový příklad. Jelikož učebnice není doplněna zvukovou nahrávkou, cvičení určená k nácviku poslechu přirozeně chybí.

5.1.2 Přehledové tabulky

Učebnice obsahuje celkem 298 cvičení. Jejich distribuci lze pozorovat v následujících tabulkách:

Otevřené	s širokou odpovědí	monologické	21
		dialogické	14
	se stručnou odpovědí	produkční	113
		doplňovací	88
Uzavřené	dichotomické		3
	přiřazovací		38
	výběrové		7
Receptivní povahy			13
Neklasifikovány			1

Tabulka 2: Přehled cvičení podle formy odpovědi

Dovednost/jaz. prostředky	Druh cvičení	Typ cvičení	Počet výskytů
ČTENÍ	zaměřená na formální str.	pozorovací	1
	zaměřená na obsahovou stránku	vyhledávací	10
		obsahově reprodukční	2
MLUVENÍ	monologická	tvořivá	1
	dialogická	imitační	2
		tvořivá	10
		individualizovaná	2
PSANÍ	tvořivá		1
MLUVENÍ/PSANÍ (nespecifikováno)	monologická	imitační	2
		tvořivá	12
		individualizovaná	5
PŘEDŘEČOVÁ	lexikální		12
	gramatická		6
LEXIKUM	zaměřená na formální str. (slovotvorná)		16
	zaměřená na významovou stránku	doplňovací	47
		substituční	15
		vyvozovací	2
		přiřazovací	35
		rozřazovací	1
		výběrová	8
		vysvětlovací	11
		pozorovací	12
		zaznamenávací	1
		pojmenovací	1
GRAMATIKA	substituční		33
	transformační		27
	doplňovací		10
	konstrukční		12
Obtížně klasifikovatelná			0

Neklasifikovaná	1
-----------------	---

Tabulka 3: Přehled cvičení podle jejich zaměření

5.1.3 Obtížně klasifikovatelná cvičení

V této učebnici jsem se setkala pouze s jediným cvičením, které jsem nedokázala klasifikovat. Jde o toto cvičení:

1) Hledáte levné (drahé) ubytování. Kde se ubytujete?

- tříhvězdičkový hotel (***)
- soukromý penzión
- mládežnická ubytovna
- turistická chatka pro 4 osoby
- stan (ve stanu)

Čím pojedete (poletíte, poplujete)?

- autem, vlakem, autobusem, s cestovní kanceláří, letadlem, lodí

Na čem pojedete?

- na jízdním kole (bicyklu), na motocyklu (na motorce), na koni
- (Čechová a kol., 1996, s. 41)

Problém s klasifikací tohoto cvičení nastává podle mého názoru zejména absencí pokynů k jeho provedení. Kvůli tomu záleží způsob provedení cvičení zcela na učiteli. Cvičení tak může sloužit k široké škále činností – od prezentace lexika, přes různé typy předřečových cvičení s nácvikem daného lexika, až po široce produktivní cvičení typu hraní rolí nebo diskutování. Z důvodu této nevyhraněnosti tedy cvičení dále neurčuji a řadím jej mezi neklasifikovaná.

5.1.4 Shrnutí

Při zpracování výsledků této učebnice se ukázalo, že z hlediska formy odpovědi vysoce převažují otevřené úlohy se stručnou odpovědí (tvoří 67,4 % všech cvičení), u nichž produkční typ o něco převyšuje doplňovací, jak je vidět v přehledových tabulkách. Z hlediska četnosti dále následují cvičení s uzavřenou odpovědí (především přiřazovací úlohy) s 16,1 % a cvičení se širokou otevřenou odpovědí (11,7 %). Učebnice obsahuje také 13 cvičení receptivní povahy, které pak tvoří asi 4,4 % ze všech cvičení.

Z hlediska zaměření cvičení se potvrdilo, že učebnice se největší měrou zaměřuje na nácvik jazykových prostředků (především na lexikum, jehož nácvik tvoří polovinu všech cvičení, a zbylých 27,5 % z jazykových cvičení je určeno na nácvik gramatických jevů). Cvičení na fonologický a grafický systém jazyka v této učebnici zahrnutý nejsou. Předřečová cvičení tvoří asi 6,4 % a zbytek (tedy cca 16,1 %) cvičení je věnován řečovým dovednostem. Z těch je pak větší pozornost věnována nácviku produktivních dovedností (především mluvení, jelikož cvičení vyžadující specificky písemný projev je pouze jediné). Zbytek (přibližně 4,4 %) se věnuje nácviku čtení. Poslechová cvičení vzhledem k absenci zvukového záznamu obsažena nejsou.

5.2 Communicative Czech

název učebnice	Communicative Czech – Intermediate Czech
autoři	Ivana Bednářová, Magdalena Pintarová
jazyk/jazyky	česky, anglicky
jazyk zadání cvičení	česky, anglicky
rok vydání	1996
přílohy	zvuková nahrávka, pracovní sešit
počet lekcí	9

5.2.1 Stručná charakteristika učebnice

Jak je možné vyvodit z názvu, jedná se o učebnici se silným komunikačním zaměřením. Jednotlivé kapitoly mají velmi podobnou strukturu. Na úvod je zařazen výchozí text lekce, po něm následují cvičení s aktivitami vztahujícími se k úvodnímu textu a jeho tématu, pak jsou zařazeny výklady gramatických nebo lexikálních jevů s další sadou úloh na jejich procvičení a v závěru lekce je buď další doplňkový text, nebo poslechová aktivita následovaná souvisejícími cvičeními a přehledem nové slovní zásoby. Poslední kapitola je opakovací. V přílohách se pak kromě klíče ke cvičením nachází také pět dalších doplňujících textů s několika dalšími souvisejícími cvičeními.

Části věnované cvičením³⁰ jsou výrazně graficky odlišeny od částí ostatních. Instrukce jsou formulovány česky i anglicky (kromě poslední kapitoly). Vzorové příklady se objevují převážně jen ve cvičeních zaměřených na nácvik gramatiky.

³⁰ U některých poslechových částí se občas objevuje specifický pokyn k vyhledání některých slov ve slovníku. Tento pokyn pokládám za součást prezentace slovní zásoby, a proto k němu nepřistupuji jako k cvičení a do výsledků analýzy ho nezahrnuji.

5.2.2 Přehledové tabulky

Učebnice obsahuje celkem 300 cvičení různého typu. Výsledky jejich analýzy jsou patrné z následující tabulky:

Otevřené	s širokou odpovědí	monologické	24
		dialogické	27
	se stručnou odpovědí	produkční	120
		doplňovací	108
Uzavřené	dichotomické		1
	s výběrem odpovědi		3
	přiřazovací		4
	výběrové		5
Receptivní povahy			6
Neklasifikovány			2

Tabulka 4: Přehled cvičení podle formy odpovědi

Dovednost/jaz. prostředky	Druh cvičení	Typ cvičení	Počet výskytů
ČTENÍ	zaměřené na formální str.	pozorovací	2
		doplňovací	1
	zaměřené na obsahovou stránku	vyhledávací	3
		obsahově reprodukční	4
POSLECH	zaměřené na formální str.	doplňovací	1
		vyhledávací	6
	zaměřené na obsahovou stránku	obsahově reprodukční	1
POSLECH/ČTENÍ (nespecifikováno)	zaměřené na formální str.	pozorovací	1
		doplňovací	3
	zaměřené na obsahovou stránku	vyhledávací	12
		obsahově reprodukční	6

MLUVENÍ	monologické	tvořivá	1
		individualizovaná	4
	dialogické	imitační	2
		tvořivá	10
		individualizovaná	8
PSANÍ	imitační		3
	tvořivé		3
	individualizované		8
MLUVENÍ/PSANÍ (nespecifikováno)	monologické	imitační	1
		tvořivé	1
		individualizované	2
	dialogické	tvořivé	1
PŘEDŘEČOVÁ	lexikální		13
	gramatické		21
LEXIKUM	zaměřené na formální str. (slovotvorná)		16
	zaměřené na významovou stránku	doplňovací	22
		substituční	11
		vyvozovací	3
		přiřazovací	4
		výčtové	3
		vysvětlovací	18
		pozorovací	7
GRAMATIKA	substituční		51
	transformační		25
	doplňovací		10
	konstrukční		6
	uspořádací		1
	pozorovací		1
Obtížně klasifikovatelné			2
Neklasifikované			2

Tabulka 5: Přehled cvičení podle jejich zaměření

5.2.3 Obtížně klasifikovatelná a neklasifikovaná cvičení

Při snaze o klasifikování cvičení v této učebnici jsem se setkala s následujícími problematickými příklady:

1) *Doplňte dialog:*³¹

Před vánoci (sic!)

A: Ahoj! Dlouho jsem tě neviděla! Co děláš?

B:

A: Já taky. Mám dárek jenom pro manžela.

B:

A: Holici strojek Braun. Ale musím taky koupit vánoční ubrus a zeleninu na salát.

B:

A: Kapra koupím až zítra. Už musím jít. Tak šťastné a veselé vánoce. Pozdravuj Helenu.

(Bednářová, Pintarová, 1996, s. 37)

Potíže při klasifikaci tohoto cvičení jsou způsobeny především tím, že vůbec není jasné, k čemu se úloha vztahuje. Téma dialogu nijak nesouvisí ani s tématem lekce ani s tématem úvodního textu ani s nacvičovanými gramatickými strukturami. Náповědu nelze získat ani z klíče, jelikož v něm dané cvičení není. Je tedy velice obtížné odhadnout, na nácvik čeho mělo být toto cvičení určeno. Podle mého názoru záleží tedy způsob jeho využití čistě na učiteli.

Nejpravděpodobnější se mi však zdá, že by mohlo sloužit k nácviku produktivních řečových dovedností (student se na základě kontextu snaží vytvořit relevantní reakce druhé osoby), proto jsem ho při analýze zařadila mezi cvičení na mluvení/psaní a konkrétně do kategorie tvůrčího monologu. Stejný případ je také ještě u jednoho cvičení (viz Bednářová, Pintarová, 1996, s. 45, cv. 4).

2) *Dokončete věty:*

Doprovázeli

Bojoval o

Měl schopnost

Vzpomněl si na

³¹ Také zde jsou instrukce zadávány i v angličtině, ale jelikož pro pochopení zadání stačí česká verze, tak jsem při jeho reprodukci anglickou verzi vynechala.

Jednou se stalo, že

Milovali ji proto, že

Budu pokračovat.....

(Bednářová, Pintarová, 1996, s. 87)

Ve své podstatě se jedná o velmi podobný problém, s nímž jsem se potýkala u předchozího případu. Není nic, na základě čeho by se dalo určit, k čemu má cvičení sloužit. Při své analýze jsem ho tedy zařadila mezi předřečová (stejně jako u všech cvičení tohoto typu), ale nedokázala jsem rozhodnout, zda patří mezi gramatická, nebo lexikální, proto jsem ho nechala dále neklasifikované. Obdobný postup jsem pak zvolila i u dalšího cvičení tohoto typu (viz Bednářová, Pintarová, 1996, s. 92, cv. 4).

3) Otázky nad mapou ČR

1. Kde leží Praha?

2. Která země sousedí s ČR na jihu?

3. Je Slovensko na západě Evropy?

4. Jak vysoká je Šumava?

atd. (Bednářová, Pintarová, 1996, s. 110)

Jak je ze zadání úkolu patrné, primárním cílem tohoto cvičení zřejmě nemá být nácvik řečové produkce studentů, ale spíše osvojení znalostí reálií. Přesto však studenti vykazují verbální reakci, při níž mají tvůrčím způsobem odpovědět na otázky s použitím specifického okruhu slovní zásoby (z oblasti geografie). Na základě této úvahy jsem tedy cvičení zařadila mezi předřečová cvičení lexikálního typu.

4) Najděte někoho ve třídě, kdo má rád:

cestování po Asii

koupání v Severním moři

vaření každý den

sprchování studenou vodou

atd. (Bednářová, Pintarová, 1996, s. 116)

Toto cvičení je podle mého názoru primárně určeno k procvičení slovesných substantiv (předchází mu řada gramatických cvičení zaměřených na totéž), přesto však svou

dialogickou formou odrazuje od zařazení mezi cvičení jazyková. Jelikož však nepředpokládám, že by studenti při hledání partnera tvořili výpovědi delší než jedna věta, rozhodla jsem se toto cvičení přiřadit k předřečovým gramatickým.

Pokud se jedná o dvě úlohy uvedené v tabulce mezi neklasifikovanými, obě jsou činnostní povahy.

5.2.4 Shrnutí

Po vyhodnocení výsledků analýzy této učebnice jsem dospěla k následujícím poznatkům. Učebnice *Communicative Czech* obsahuje celkem 300 cvičení. Při jejich klasifikaci jsem několikrát měla potíže s tím, že některá cvičení nebyla dostatečně zřetelně vztažena k tématu lekce (ať už ke komunikačnímu tématu, nebo k lexikálnímu či gramatickému), a z toho důvodu bylo obtížné stanovit, k nácviku čeho mají sloužit primárně.

Při třídění cvičení z hlediska forem odpovědi velmi výrazně převyšují cvičení se stručnou formou otevřené odpovědi (76 %), následují cvičení s širokou formou otevřené odpovědi (17 %) a cvičení s uzavřenou odpovědí pak tvoří pouhá 4,3 %. Reakci jinou než verbální (receptivní a činnostní) vyvolává 2,7 % obsažených cvičení.

Pokud se zaměříme na výsledky druhého typu třídění, téměř tři čtvrtiny všech cvičení (70,7 %) se zaměřují na nácvik jazykových prostředků (přičemž 38,3 % tvoří cvičení gramatická a 32,3 % lexikální, zatímco cvičení určená k nácviku fonologického a gramatického systému v této učebnici chybí). Dále je 12 % cvičení předřečových a 28 % slouží k nácviku řečových dovedností (z nichž je přibližně polovina zaměřena na receptivní a polovina na produktivní dovednosti, ačkoliv produktivní s 14,7 % mírně převyšují nad receptivními).

Při zaměření pozornosti na výskyt jednotlivých typů cvičení uvedených v přehledové tabulce je patrné, že soubory cvičení jsou poměrně rozmanité a vyžadují od žáků pestrou škálu operací. Pokud učitel pracuje s touto učebnicí, bylo by asi z hlediska motivace žáka poměrně přínosné zařadit ještě více komunikačních cvičení s důrazem na tvořivou produkci a individualizované projevy, které jsou pro studenty zároveň také nejpotřebitelnější.

5.3 Čeština pro cizince a azylanty

název učebnice	Čeština pro cizince a azylanty – Učebnice B1
autoři	Jana Bischofová, Milan Hrdlička
jazyk/jazyky	česky, anglicky
jazyk zadání cvičení	česky

rok vydání	2007
přílohy	zvuková nahrávka, cvičebnice
počet lekcí	14

5.3.1 Stručná charakteristika učebnice

Struktura učebnice je celkem výstižně charakterizována v předmluvě: „Každá ze 14 lekcí je členěna do tří částí. Část A vychází z úvodního textu, který se vztahuje k tematickému okruhu lekce. Zaměřuje se na práci s textem, na upevňování a rozšiřování slovní zásoby, na ústní i písemnou komunikaci. Část B prezentuje mluvnicki komplexně – opakuje známé gramatické jevy a kategorie a doplňuje je o nové informace. Cílem není jen systémová prezentace základních gramatických kategorií a jevů, ale i jejich náležité procvičení. Část C nabízí autentické nebo částečně upravené texty a je do jisté míry nadstavbová.“ (Bischofová, Hrdlička, 2007, s. 6)

Cvičení jsou od ostatního textu dobře rozeznatelná. Instrukce bývají formulovány pouze v češtině a ve většině případů nejsou doplněny vzorovými příklady.

5.3.2 Přehledové tabulky

Tato učebnice obsahuje celkem 344 cvičení, jejichž rozložení je znázorněno v následujících tabulkách:

Otevřené	s širokou odpovědí	monologická	27
		dialogická	16
	se stručnou odpovědí	produkční	145
		doplňovací	120
Uzavřené	dichotomická		8
	s výběrem odpovědi		1
	přiřazovací		18
	uspořádací		1
	výběrová		7
Receptivní povahy			1
Neklasifikovaná			0

Tabulka 6: Přehled cvičení podle formy odpovědi

Dovednost/jaz.	Druh cvičení	Typ cvičení	Počet výskytů
----------------	--------------	-------------	---------------

prostředky			
ČTENÍ/POSLECH (nespecifikováno)	zaměřená na formální str.	uspořádací	2
	zaměřená na obsahovou stránku	vyhledávací	27
		obsahově reprodukční	1
MLUVENÍ	monologická	individualizovaná	4
	dialogická	imitační	1
		tvořivá	5
		individualizovaná	9
PSANÍ	tvořivá		6
	individualizovaná		6
MLUVENÍ/PSANÍ (nespecifikováno)	monologická	imitační	1
		tvořivá	4
		individualizovaná	11
PŘEDŘEČOVÁ	lexikální		39
	gramatická		5
LEXIKUM	zaměřená na formální str. (slovotvorná)		2
	zaměřená na významovou stránku	doplňovací	45
		substituční	12
		vyvozovací	3
		přiřazovací	15
		rozřazovací	3
		výčtová	3
		pojmenovací	10
		výběrová	7
		vysvětlovací	17
GRAMATIKA	substituční		68
	transformační		15
	doplňovací		3
	konstrukční		14
	uspořádací		2
	vysvětlovací		5

Obtížně klasifikovatelná	0
Neklasifikovaná	0

Tabulka 7: Přehled cvičení podle jejich zaměření

5.3.3 Obtížně klasifikovatelná cvičení

V této učebnici se nevyskytují žádná obtížně klasifikovatelná cvičení.

5.3.4 Shrnutí

Podobně jako u předchozích učebnic i zde analýza podle formy odpovědi odhalila, že největší počet cvičení (77 %) má formu stručné otevřené odpovědi, přičemž mírně převažují cvičení produkční (42,2 %) nad doplňovacími. Druhé místo pak obsadila cvičení s širokou odpovědí (12,5 %) a následují cvičení s uzavřenou formou odpovědi, mezi nimiž převládají zejména cvičení přiřazovací a dichotomická.

Z hlediska zaměření cvičení také převládají cvičení jazyková, ale ne tak výrazným poměrem (65,1 %) jako u učebnic předchozích. Gramatických i lexikálních cvičení je přitom téměř stejný počet, zatímco fonologická a pravopisná cvičení opět chybí. V řečových cvičeních (která tvoří cca 22,1 %) je pak větší důraz položen na cvičení produkčního charakteru, přičemž podíl ústních a písemných projevů je velice vyrovnaný. V receptivních dovednostech (dosahujících 8,7 %) jsou pak cvičení pouze kombinovaného charakteru, jelikož instrukce žádného z daných cvičení nespecifikovaly, zda má být cvičení provedeno auditivně, nebo zda se jedná o čtecí cvičení.

Tato učebnice obsahuje oproti ostatním také jeden specifický poddruh cvičení gramatických – gramatická vysvětlovací (patří sem např. úlohy typu „*Vysvětlete funkci přezentu v následujících větách...*“).

Při práci s touto učebnicí by podle mého názoru bylo dobré více pracovat se čtenými nebo poslechovými cvičeními a kombinovat je s dovednostmi produkčními s širší odpovědí (např. při reprodukci obsahu textu). Zároveň bych se pokusila doplnit také další komunikační aktivity, které by studenty motivovaly k obsáhlejší produkci.

5.4 Basic Czech II

název učebnice	Basic Czech II
autoři	Ana Adamovičová, Darina Ivanovová, Milan Hrdlička
jazyk/jazyky	česky, anglicky

jazyk zadání cvičení	anglicky, česky
rok vydání	2007
přílohy	zvuková nahrávka, testy
počet lekcí	7

5.4.1 Stručná charakteristika učebnice

Tato učebnice podle slov autorů metodicky vychází z komunikativního a komparativního přístupu. Struktura lekce je u všech lekcí podobná. Na začátek je zařazen úvodní text s příslušnými cvičeními. Následují oddíly s výkladem gramatických a lexikálních jevů obsahující také související cvičení. Mezi tyto výklady jsou někdy zasazeny dílčí texty (spolu s cvičeními ověřujícími jejich porozumění), které slouží především k uvedení probíraného gramatického nebo lexikálního jevu. V závěru lekcí pak následuje přehled nové slovní zásoby. V přílohách je kromě jiného zahrnuto také několik možných námětů pro psaní esejí. Jelikož však neobsahují žádné instrukce, do analýzy cvičení jsem je nezahrnula.

Cvičení bývají převážně zařazena přímo k výkladům konkrétního jevu nebo k textům. Od ostatního textu jsou výrazně graficky odlišena. Instrukce jsou formulovány nejprve v anglickém, pak v českém jazyce. Vzorový příklad bývá součástí instrukcí jen v nejnnutnějších případech.

5.4.2 Přehledové tabulky

Při analýze této učebnice jsem určila celkem 193 cvičení. Jejich rozložení je možno pozorovat v následujících tabulkách:

Otevřené	s širokou odpovědí	monologické	6
	se stručnou odpovědí	produkční	10
		doplňovací	157
Uzavřené	dichotomické		2
	s výběrem odpovědi		2
	přiřazovací		8
	výběrové		7
Receptivní povahy			1
Neklasifikované			0

Tabulka 8: Přehled cvičení podle formy odpovědi

Dovednost/jaz. prostředky	Druh cvičení		Typ cvičení	Počet výskytů
POSLECH	zaměřené na formální str.		doplňovací	1
POSLECH/ČTENÍ (nespecifikováno)	zaměřené na formální str.		doplňovací	1
	zaměřené na obsahovou stránku		vyhledávací	15
PSANÍ	tvořivé			1
	individualizované			3
MLUVENÍ/PSANÍ (nespecifikováno)	monologické	tvořivé	2	
		individualizované	13	
PŘEDŘEČOVÁ	lexikální			3
	gramatické			8
LEXIKUM	zaměřené na formální str. (slovtvorná)			1
	zaměřené na významovou stránku	doplňovací	16	
		vyvozovací	1	
		přířazovací	7	
		výběrové	4	
		pojmenovací	1	
		zaznamenávací	1	
		výčtové	1	
		pozorovací	1	
GRAMATIKA	substituční			69
	transformační			17
	doplňovací			14
	konstrukční			11
	pozorovací			1
Obtížně klasifikovatelné				1
Neklasifikované				0

Tabulka 9: Přehled cvičení podle jejich zaměření

5.4.3 Obtížně klasifikovatelná cvičení

Při analýze této učebnice jsem měla potíže při klasifikaci pouze u jednoho případu. Jde o následující cvičení:

1) Doplňte tabulku:

	CO?		KOHO?	
	<i>mám rád/a</i>	<i>nemám rád/a</i>	<i>mám rád/a</i>	<i>nemám rád/a</i>
<i>pondělí ráno</i>				
<i>matematika</i>				
<i>šéf</i>				
<i>pořádek</i>				
<i>přítel</i>				

atd. (Adamovičová a kol., 2007, s. 33)

Mé potíže s klasifikací tohoto cvičení tkví především v jeho vágním zadání. Ze zadání by totiž mohlo vyplývat, že student má pouze označit správnou variantu (částečně na základě významu posuzovaného slova – zařazení buď do kategorie CO?, nebo KOHO? – a částečně na základě svého skutečného postoje k denotátu tohoto slova – MÁM RÁD/A, nebo NEMÁM RÁD/A). Z formálního hlediska by se tedy zřejmě jednalo o uzavřenou úlohu s výběrem odpovědi a z hlediska procvičovaného jevu by cvičení pravděpodobně patřilo mezi lexikální.

Problém ale je, že jelikož tato úloha následuje po sérii cvičení zaměřených na nácvik akuzativu, záměrem autorů zřejmě bylo také v tomto cvičení procvičování akuzativu. Student má tedy pravděpodobně na základě tabulky tvořit také výpovědi zahrnující akuzativní formu výrazů z levého sloupce (např. typu *Co máš rád? – Mám rád matematiku., Koho nemáš rád? Nemám rád šéfa.* apod.). Vzhledem k vágnímu zadání se samozřejmě jedná pouze o mou domněnku, přesto si myslím, že správnou. Z tohoto důvodu tedy cvičení nakonec řadím mezi gramatická, konkrétně do kategorie konstrukčních.

5.4.4 Shrnutí

Z výsledků analýzy této učebnice vyplývá, že naprostá většina cvičení (dohromady téměř 95 %) má formu úloh se stručnou odpovědí nebo uzavřených úloh, zatímco na úlohy se širší formou odpovědi připadá pouze asi 3,1 % ze všech úloh. Jak je vidět z předcházejících

tabulek, svým počtem naprosto převládají cvičení doplňovací (tvoří 81 % všech obsažených cvičení), což na studenty může působit trochu jednotvárným dojmem.

Pokud se soustředíme na klasifikaci z hlediska zaměření cvičení, i zde převládají cvičení jazyková (75,7 %), nebo lépe řečeno cvičení gramatická, kterých je oproti lexikálním téměř čtyřikrát více. Pokud se jedná o gramatická cvičení, nejčastěji zastoupeny jsou úlohy založené na substituci, především drilového charakteru.

Obě kategorie řečových cvičení jsou zastoupeny přibližně stejnou měrou (8,8 % receptivní a 9,8 % produktivní. V obou kategoriích pak naprosto převládá kombinovaná forma.

Z výše řečeného tedy vyplývá, že tato učebnice učitelům dobře poslouží coby zásobárna gramatických cvičení drilového typu (obzvláště při procvičování pádů a pádových vazeb). Naopak pokud učitel hledá materiály podněcující komunikaci a tvořivé činnosti, mnoho jich zde nenajde. Vzhledem k velkému počtu doplňovacích cvičení (které postupně mohou vyústit až v jistý stupeň automatizace) bych se také snažila tato cvičení hojně prokládat aktivitami s jinou formou odpovědi.

5.5 Čeština pro cizince H + H

název učebnice	Čeština pro cizince H + H
autoři	Karla Hronová, Josef Hron
jazyk/jazyky	česky, anglicky
jazyk zadání cvičení	česky
rok vydání	2008
přílohy	----
počet lekcí	25 (ale pouze posledních 8 je věnováno úrovni B1)

5.5.1 Stručná charakteristika učebnice

Jak již bylo zmíněno ve shrnující tabulce výše, učebnice se skládá z 25 lekcí, přičemž však podle autorů pouze posledních osm patří do úrovně B1. Lekce bývají uvedeny textem doplněným slovní zásobou, po něm následují výklady gramatických i lexikálních jevů doplněné aplikačními cvičeními a ke konci lekce také soubor cvičení souhrnných. Každá lekce je pak zakončena oddíly nazvanými VYBERTE SI a CHCETE MĚ/NÁS sloužícími k prohloubení učiva dané lekce a případně k jeho komplexnějšímu procvičení.

Jak už jsem vysvětlila výše, aplikační cvičení bývají řazena přímo za příslušný výklad, kdežto souhrnná cvičení jsou pak zařazena v souborech.³² Cvičení jsou dostatečně graficky oddělena od ostatního textu. Zadání bývá formulováno pouze v češtině a aplikační cvičení jsou doplněna vzorovým příkladem.

5.5.2 Přehledové tabulky

Posledních osm kapitol týkajících se úrovně B1 obsahuje celkem 146 cvičení, jejichž distribuci můžeme pozorovat z následujících tabulek:

Otevřené	s širokou odpovědí	monologická	7
		dialogická	18
	se stručnou odpovědí	produkční	53
		doplňovací	63
Receptivní povahy			5
Neklasifikované			0

Tabulka 10: Přehled cvičení podle formy odpovědi

Dovednost/jaz. prostředky	Druh cvičení	Typ cvičení	Počet výskytů
ČTENÍ	zaměřená na formální str.	pozorovací	2
	zaměřená na obsahovou stránku	vyhledávací	9
		obsahově reprodukční	4
MLUVENÍ	monologická	tvořivá	1
	dialogická	imitační	8
		tvořivá	8
		individualizovaná	2
MLUVENÍ/PSÁNÍ (nespecifikováno)	monologická	tvořivá	1
PŘEKLAD	z mateřského jazyka do cizího		4
PŘEDŘEČOVÁ	lexikální		1

³² Kromě skutečných cvičení obsahuje učebnice také pokyny typu PAMATUJTE, POZORUJTE apod., které by mohly být považovány za další druh cvičení, ale ve skutečnosti se jedná pouze o prvky napomáhající orientaci.

	gramatická		3
FONOL. SYSTÉM	výslovnostní	čtení nahlas	1
GRAF. SYSTÉM	přepisovací		1
LEXIKUM	zaměřená na významovou stránku	doplňovací	9
		substituční	4
		výběrová	1
		pojmenovací	3
		pozorovací	2
GRAMATIKA	substituční		30
	transformační		30
	doplňovací		12
	konstrukční		7
Obtížně klasifikovatelná			2
Neklasifikovaná			0

Tabulka 11: Přehled cvičení podle jejich zaměření

5.5.3 Obtížně klasifikovatelná cvičení

Při klasifikaci této učebnice jsem měla potíže s následujícím typem cvičení:

1) Srovnajte oba texty – pozorujte rozdíly obou jazyků.

[následují dva texty, první v češtině, druhý v angličtině]

(Hronová, Hron, 2008, s. 302)

Potíže se zařazením tohoto cvičení ústí především z faktu, že podobný typ úlohy se v žádné z dalších učebnic nevyskytuje. Rozhodla jsem se tedy pro zařazení mezi receptivní cvičení z hlediska formy (to je očividné) a z hlediska zaměření se zřejmě jedná o překladové cvičení. Zda jde o překlad z mateřského jazyka, nebo do mateřského jazyka, není u receptivní formy cvičení až tak důležité, domnívám se však, že student bude při porovnávání obou textů vycházet z anglického a bude se zaměřovat na to, jak lze vyjádřit konkrétní věty v cizím jazyce (tedy v češtině), proto jsem cvičení zařadila mezi překladová z mateřského jazyka do cizího.

Stejný typ cvičení se dále objevuje také v oddílu II na straně 342, proto jsem při jeho zařazení zvolila tentýž postup.

5.5.4 Shrnutí

Po analýze výsledků pro tuto učebnici je jasné, že i zde převládají cvičení produkční a doplňovací (s mírným přesahem cvičení doplňovacích), která dohromady zabírají více než tři čtvrtiny všech cvičení (79,5 %). Zajímavé však je, že téměř celý zbytek (kromě cca 3,4 % věnovaných cvičením s receptivní formou) zabírají cvičení s širokou odpovědí, jelikož cvičení s uzavřenou formou odpovědi se vůbec nevyskytují.

Z hlediska zaměření na řečové dovednosti nebo jazykové prostředky i zde významně převládají cvičení jazyková a podobně jako u předchozí učebnice mají gramatická výraznou převahu nad lexikálními (opět jde o téměř čtyřnásobek), zatímco cvičení určená k nácviku fonologického a grafického systému češtiny jsou každé zastoupeno pouze jedním exemplářem.

V řečových cvičeních (která tvoří téměř celou zbylou třetinu cvičení), se pak většina pozornosti soustředí na nácvik čtení (z důvodu absence zvukové nahrávky) a ústního projevu, zatímco nácviku psaného projevu se nevěnuje ani jedno cvičení.

Při práci s touto učebnicí bude při snaze o komplexní procvičování jazyka určitě nutné ji doplnit cvičeními poslechovými a zároveň aktivitami podněcujícími písemný projev. Z jazykových cvičení bude zřejmě třeba přidat také cvičení podporující osvojování slovní zásoby. Jak je dobře vidět z přehledových tabulek, cvičení v této učebnici nejsou příliš pestrá, proto ji doporučuji ve výuce používat spíše jako doplňkový materiál (především v zájmu motivace studentů).

5.6 Česky krok za krokem 2

název učebnice	Česky krok za krokem 2 = Czech step by step 2 = Tschechisch Schritt für Schritt 2 = Češskij šag za šagom 2
autoři	Lída Holá, Pavla Bořilová, Zdena Malá
jazyk/jazyky	česky
jazyk zadání cvičení	česky
rok vydání	2009
přílohy	zvuková nahrávka, pracovní sešit, manuál pro učitele
počet lekcí	20

5.6.1 Stručná charakteristika učebnice

Celá učebnice je velmi činnostně zaměřená. Tomu odpovídá také struktura učebnice (výkladová část je značně redukována – vyskytuje se převážně ve formě shrnujících tabulek, zatímco část věnovaná procvičování jednoznačně převládá) i výsledný počet cvičení (viz níže). V úvodu lekce bývají nejprve činnosti zaměřené na seznámení studentů se slovní zásobou týkající se tématu lekce (včetně různých frází a replik užitečných pro komunikační situace související s tématem), následuje poslechový nebo čtecí text s odpovídajícími procvičovacími aktivitami, dále je zařazen oddíl s gramatickými jevy, také včetně cvičení, a kapitola bývá uzavřena částí nazvanou „Čeština pro každý den“, která slouží k seznámení studentů s některým aspektem každodenního života v České republice a obsahuje většinou slovní zásobu užitečnou pro pobyt studentů v ČR.

Jak už jsem zmínila výše, cvičení tvoří základ celé učebnice. Jsou výrazně graficky odlišena od ostatního textu a zadání bývá často doplněno piktogramem, který upřesňuje povahu vyžadované činnosti (díky tomu u této učebnice nebylo třeba do přehledové tabulky přidávat kategorie pro nespecifikované produktivní nebo receptivní činnosti, jelikož jsou tyto činnosti obvykle specifikovány právě daným piktogramem). Instrukce cvičení jsou pouze česky a v naprosté většině případů bývají doplněny vzorovými příklady.

5.6.2 Přehledové tabulky

Tato učebnice obsahuje celkem 994 cvičení. V následujících tabulkách je možné vidět rozložení jednotlivých typů:

Otevřené	s širokou odpovědí	monologické	129
		dialogické	67
	se stručnou odpovědí	produkční	305
		doplňovací	255
Uzavřené	dichotomické		11
	s výběrem odpovědi		9
	přiřazovací		111
	uspořádací		13
	výběrové		68
Receptivní povahy			22
Neklasifikované			4

Tabulka 12: Přehled cvičení podle formy odpovědi

Dovednost/jaz. prostředky	Druh cvičení	Typ cvičení	Počet výskytů
ČTENÍ	zaměřené na formální str.	pozorovací	16
		doplňovací	9
		uspořadací	4
	zaměřené na obsahovou stránku	vyhledávací	39
		obsahově reprodukční	23
POSLECH	zaměřené na formální str.	doplňovací	19
		uspořadací	3
	zaměřené na obsahovou stránku	vyhledávací	43
		obsahově reprodukční	3
MLUVENÍ	monologické	imitační	2
		tvořivá	44
		individualizovaná	51
	dialogické	imitační	9
		tvořivá	7
		individualizovaná	46
PSANÍ	tvořivé		16
	individualizované		19
PŘEKLAD	z češtiny do mateřského jazyka		1
PŘEDŘEČOVÁ	lexikální		77
	gramatické		19
FONOL. SYSTÉM	výslovnostní	čtení nahlas	9
GRAF. SYSTÉM	doplňovací		4
LEXIKUM	zaměřené na formální str. (slovotvorná)		25
	zaměřené na významovou stránku	doplňovací	84
		substituční	4
		vyvozovací	4
		přiřazovací	81
		rozřazovací	16

		výčtové	6
		pojmenovací	14
		výběrové	35
		vysvětlovací	48
		pozorovací	4
		zaznamenávací	1
GRAMATIKA	substituční		105
	transformační		21
	doplňovací		18
	konstrukční		20
	uspořádací		5
	pozorovací		1
	výběrové		22
	jazykozpytné		11
	vysvětlovací		1
Obtížně klasifikovatelné			1
Neklasifikované			4 ³³

Tabulka 13: Přehled cvičení podle svého zaměření

5.6.3 Obtížně klasifikovatelná cvičení

V této učebnici jsem se v zásadě setkala pouze s jedním obtížně klasifikovatelným cvičením. Jedná se o následující případ:

1) Označte v kvízu správné odpovědi.

1. Česky mluví asi

- a) 15 milionů lidí*
- b) 10 milionů lidí*
- c) 7 milionů lidí*

2. Kromě názvu Česká republika se taky používá

- a) Česko*
- b) Čechia*
- c) Českomoravsko*

³³ Jedná se o 3 cvičení činnostního charakteru a cvičení zaměřené na znalost reálií popsané níže.

3. Jak vypadá česká vlajka?

a) má modrý a červený pruh a bílý klín

b) má bílý a červený pruh a modrý klín

c) má bílý a modrý pruh a červený klín

atd. (Holá a kol., 2009, s. 206)

Jak je ze zadání patrné, toto cvičení se zaměřuje čistě na znalost reálií. Není tedy v analýze zahrnuto a je zařazeno mezi neklasifikovaná cvičení, společně s třemi cvičeními činnostního charakteru.

5.6.4 Shrnutí

Z analýzy této učebnice vyplývá, že i zde převažují cvičení se stručnou odpovědí, oproti ostatním učebnicím už však zabírají jen něco mírně přes polovinu všech případů (cca 56,3 %), zatímco zbylá cvičení se poměrně rovnoměrně dělí mezi úlohy s širokou formou odpovědi a cvičení s uzavřenou odpovědí. Mezi uzavřenými cvičeními pak značně převládají cvičení přiřazovacího a výběrového charakteru.

Také při zkoumání cvičení podle druhého kritéria třídění je oproti předchozím učebnicím patrný značný posun. Především se zmenšil objem jazykových cvičení, která v této učebnici zabírají pouze 51,8 % (s větším důrazem na cvičení lexikální), zatímco řečová dosahují 35,5 %. Mezi řečovými je nejvíce upřednostňována mluvená komunikace, pak následují čtení a poslech a nejmenší počet řečových cvičení je věnován nácviku ústního projevu. Z výše zmíněných indikátorů a také z poměru individualizovaných produktivních řečových cvičení vůči ostatním lze snadno poznat snahu autorek dostat principům komunikačního přístupu (což je ovšem částečně umožněno také poměrně nedávným datem vydání).

Při prostudování přehledových tabulek je pak zřejmé, že se jedná o jednu z učebnic s nejrozmanitější škálou cvičení (obsažená cvičení mnohdy mívají také komplexnější zadání vybízející k několika různým činnostem najednou). Z tohoto důvodu může učebnice učitelům sloužit jako bohatá zásobárna cvičení různých typů a různého zaměření. A pokud není v hodinách používána jako primární zdroj, učebnice poskytuje velké množství doplňkových aktivit (obzvláště cenná jsou podle mého názoru konverzační cvičení a aktivity sloužící jako přípravná cvičení k aktivitám komplexnějšího charakteru).

5.7 Čeština pro cizince – úroveň B1

název učebnice	Čeština pro cizince – úroveň B1
autoři	Marie Kestřánková, Kateřina Kopicová, Gabriela Šnidaufová
jazyk/jazyky	česky
jazyk zadání cvičení	česky
rok vydání	2010
přílohy	zvuková nahrávka, cvičebnice
počet lekcí	10

5.7.1 Stručná charakteristika učebnice

Tato učebnice by podle autorek měla být určena pro výuku všech skupin mluvčích, bez ohledu na jejich mateřský jazyk. Učebnice je výrazně činnostně zaměřena, výkladová část je v poměru k části věnované cvičením znatelně kratší a cvičení různého druhu prostupují i samotný výklad. Struktura všech lekcí je shodná. Podle informace v úvodu ji autorky popisují takto: „Každá lekce je složena z následujících částí:

1. část *MINIDIALOGY* (tento termín je zvolen, aby bylo jasné odlišení od 3. Části *DIALOGY*; tady se student seznámí s tématem lekce, s konverzačními obraty, hovorovou češtinou a realizacemi jazykových funkcí)
2. část *SLOVNÍ ZÁSOBA*
3. část *DIALOGY* (zde je na základě textu, ke kterému jsou vytvořeny i nahrávky, vystavěn most k výkladu gramatiky; v případě slabších skupin je tato část vhodná k průběžnému nácviku poslechu s porozuměním či čtení s porozuměním, jelikož jsou ke každému dialogu vytvořeny jak otázky k poslechu, tak ke čtení)
4. část *GRAMATIKA* (výklad gramatiky a náležitá cvičení)
5. část *ČTENÍ* (čtecí text s aktivitami a úlohami na nácvik čtení s porozuměním)
6. část *POSLECH* (poslechový text s aktivitami a úlohami na nácvik poslechu s porozuměním; transkript textu je součástí *KLÍČE*)
7. část *ZOPAKUJTE SI* (zde se opakuje základní gramatika úrovně A2, která je důkladněji procvičena a podrobněji vysvětlena v pracovním sešitě)
8. část *VÝSLOVNOST*
9. část *REÁLIE* (tato část má stejnou koncepci jako část čtení, obsahuje lexikum často vyšší úrovně, než je B1, a doporučuje se silnějším skupinám, které mohou část *ČTENÍ* shledávat jako jednoduchou)“ (Kestřánková a kol., 2010, s. 1).

Jelikož instrukce k aktivitám prostupují celou učebnicí a jejich grafická podoba není vždy naprosto shodná, jsou v této učebnici pro účely mé analýzy za cvičení považovány veškeré instrukce a pokyny vyvolávající nějakou reakci studentů. Instrukce k cvičením jsou formulovány pouze v češtině (stejně jako celá učebnice) a nejčastěji mají podobu pokynu nebo vybídnutí, mnohem řidčeji pak otázky. Většina pokynů je také, kde je to možné, doplněna vzorovým příkladem.

5.7.2 Přehledové tabulky

Učebnice sestává celkem z 820 cvičení. Následující tabulky opět shrnují jejich frekvenci:

Otevřené	s širokou odpovědí	monologické	69
		dialogické	148
	se stručnou odpovědí	produkční	261
		doplňovací	195
Uzavřené	dichotomické		16
	s výběrem odpovědi		4
	přiřazovací		28
	uspořádací		5
	výběrové		54
Receptivní povahy			28
Neklasifikované			11

Tabulka 14: Přehled cvičení podle formy odpovědi

Dovednost/jaz. prostředky	Druh cvičení	Typ cvičení	Počet výskytů
ČTENÍ	zaměřené na formální str.	pozorovací	26
		doplňovací	9
		uspořádací	4
	zaměřené na obsahovou stránku	vyhledávací	55
		obsahově	22

		reprodukční	
POSLECH	zaměřené na formální str.	doplňovací	9
		uspořádací	1
	zaměřené na obsahovou stránku	vyhledávací	59
		obsahově reprodukční	1
POSLECH/ČTENÍ (nespecifikováno)	zaměřené na formální str.	pozorovací	1
	zaměřené na obsahovou stránku	obsahově reprodukční	1
MLUVENÍ	monologické	tvořivá	8
		individualizovaná	14
	dialogické	imitační	7
		tvořivá	32
		individualizovaná	63
PSANÍ	tvořivé		3
	individualizované		1
MLUVENÍ/PSANÍ (nespecifikováno)	monologické	tvořivé	26
		individualizované	3
	dialogické	tvořivé	6
MLUVENÍ i PSANÍ	monologické	tvořivé	3
	dialogické	tvořivé	3
		individualizované	28
PŘEDŘEČOVÁ	lexikální		13
	gramatické		8
FONOLOGICKÝ SYSTÉM	apercepční	vyznačovací	12
		přepisovací	13
	výslovnostní	spojené s poslechem	42
		čtení nahlas	14
LEXIKUM	zaměřené na formální str. (slovotvorná)		5
	zaměřené na významovou stránku	doplňovací	15
		substituční	40
		vyvozovací	7

		přiřazovací	6
		rozřazovací	7
		výčtové	9
		pojmenovací	10
		výběrové	9
		vysvětlovací	87
GRAMATIKA	substituční		36
	transformační		20
	odstraňování závorek		26
	doplňovací		6
	konstrukční		5
	výběrové		25
	jazykozpytné		7
Obtížně klasifikovatelné			4
Neklasifikované			11 ³⁴

Tabulka 15: Přehled cvičení podle jejich zaměření

5.7.3 Obtížně klasifikovatelná cvičení

Tato učebnice rovněž neobsahuje žádná obtížně klasifikovatelná cvičení.

5.7.4 Shrnutí

Jako v ostatních učebnicích, i zde se jako nejpočetnější skupina ukázala být cvičení se stručnou formou odpovědi (55,8 %), přičemž převládají produkční typy cvičení. Poměrně velký prostor je věnován také cvičením s uzavřenou formou odpovědi, která tvoří cca 13 % všech cvičení (autorky to vysvětlují snahou připravit studenty na certifikované zkoušky). Nejčastěji jsou obsažena cvičení výběrová a přiřazovací. Cvičení s širokou formou odpovědi pak zaujímají 26,5 %, přičemž přibližně dvě třetiny z tohoto množství mají formu dialogickou. Učebnice obsahuje také poměrně velké množství úloh neverbálního charakteru (cca 4,8 %), většinou receptivní povahy.

Při analýze na základě druhého kritéria zkoumání se ukazuje, že se jedná o jedinou učebnici, v níž počet řečových a předřečových cvičení převyšuje počet cvičení jazykových (ačkoliv jen velmi těsně). Z jazykových cvičení převládají lexikální (23,9 % z celkového

³⁴ Všechna tato cvičení mají činnostní povahu.

počtu), následované gramatickými (15,4 %) a na rozdíl od ostatních učebnic se zde vyskytuje i poměrně vysoký počet úloh na procvičování fonologického systému češtiny (téměř 10 % ze všech cvičení).

U řečových cvičení je největší důraz kladen na procvičování mluvení a čtení, zatímco psaný projev je poněkud zanedbáván (cvičení jednoznačně zaměřená na procvičování psaní jsou celkem 4, na druhou stranu se však v učebnici často objevují cvičení kombinující ústní produkci, většinou dialogického charakteru, s písemnou – cca dalších 34 cvičení, což jsou přibližně 4 % z celkového počtu). Počet poslechových cvičení tvoří asi 8,5 % ze všech úloh.

Produktivní řečové dovednosti pak mají nejčastěji tvořivý nebo individualizující charakter.

Také u této učebnice je patrná snaha naplnit požadavky komunikační metody (alespoň do takové míry, jaká je při výuce češtiny možná). Zřejmě částečně i díky zahrnutí většího počtu cvičení s uzavřenou odpovědí jsou cvičení také velice různorodá a pestrá.

Závěr

Cílem této práce bylo analyzovat několik učebnic češtiny pro cizince z hlediska obsažených typů cvičení. Aby bylo možné analýzu provést, bylo třeba vyřešit několik bodů. Za prvé jsem si potřebovala stanovit vzorek učebnic určených ke zkoumání. Po prostudování některých teoretických prací zabývajících se různými pojetími učebnic, jejich funkcemi a strukturou jsem dospěla k názoru, že pro mou analýzu bude nejvhodnější vycházet z pojetí učebnice, které pod pojmem učebnice rozumí jen takové textové materiály, které byly vytvořeny přímo pro potřeby vyučovacího procesu, většinou na základě určitých kurikulárních dokumentů, a které se skládají ze třech dílčích složek – složky výkladové, složky řídicí učení a složky orientační. Takovéto pojetí tedy vylučuje různé doplňkové materiály, které se v učebním procesu také používají, zejména pracovní sešity a cvičebnice.

Aby bylo možno porovnat zvolené učebnice mezi sebou, rozhodla jsem se k analýze vybrat učebnice určené pro tutéž jazykovou úroveň. Po delší úvaze jsem nakonec zvolila úroveň B1 (podle SERR) – jednak proto, že se podle popisu jedná o úroveň tzv. prahovou, a jednak z toho důvodu, že jsem s učebnicemi této úrovně neměla dosud žádné praktické zkušenosti a jejich analýza mi tudíž posloužila i k seznámení s nimi). Konkrétní analyzované učebnice jsem vybrala na základě seznamu literatury doporučené k přípravě na jazykovou zkoušku, která je součástí procesu udělování českého občanství. Po vyloučení komunikačních příruček, pracovních sešitů a dalších materiálů neučebnicového charakteru mi pro analýzu zůstalo sedm učebnic.

Jedním z dalších bodů k řešení byla metoda analýzy. Z důvodu snahy o co možná největší objektivitu výsledků jsem se nakonec rozhodla pro frekvenční analýzu, tedy pro kvantitativní změření souborů cvičení. V budoucnu by ale bylo jistě zajímavé provést také kvalitativní analýzu srovnávající pestrost, grafické zpracování, nápaditost cvičení atd.

Je třeba také dodat, že při provádění analýzy nebylo vždy jednoduché rozhodnout, co všechno lze za cvičení vlastně považovat. Vycházela jsem tedy z pojetí popsanych ve druhé kapitole a rozhodla jsem se za cvičení považovat nejen úlohy označené za cvičení samotnými autory učebnic, ale také další výzvy a pokyny, které měly za úkol vyvolat nějakou reakci studentů a jejichž funkcí bylo procvičování probraného učiva. Pokud se cvičení skládalo z několika dílčích podúloh, které se lišily formou odpovědi nebo svým zaměřením (vyvolávaly tedy u studentů více reakcí různého druhu), každou z těchto podúloh jsem analyzovala jako samostatné cvičení. Pokud však naopak cvičení obsahovalo několik podbodů, které se lišily pouze konkrétním lexikem, s nímž se pracovalo, ale typ úlohy byl ve všech podbodech totožný, počítala jsem celou úlohu pouze jako jediné cvičení.

Kromě výše zmíněných otázek bylo třeba také rozhodnout, na základě jakých kritérií budu určovat jednotlivé typy cvičení. Při studiu příslušné literatury jsem se setkala s mnoha možnými druhy kritérií, z nichž několik je popsanych i v předchozích kapitolách této práce. Při jejich bližším prostudování jsem ale dospěla k závěru, že žádné z třídění navržených výše není možné aplikovat na mnou zvolený materiál zcela. Důvodem toho je podle mého názoru částečně jiný účel klasifikace (např. u testového třídění), částečně rozdíly v procesech probíhajících při výuce cizího jazyka a při výuce ostatních předmětů (z tohoto důvodu jsem se rozhodla nepoužít ani taxonomii Tollingerové) a v případě třídění navržených konkrétně pro lingvodidaktický proces byla problematická zejména částečná zastaralost a neucelenost obou zmíněných pojetí.

Z tohoto důvodu jsem se rozhodla vytvořit třídění vlastní. Kritéria třídění jsem zvolila dvě – formu cvičení a oblast jazyka/komunikace, na jejíž procvičení se cvičení zaměřují. Při stanovení konkrétních kategorií a podkategorií jsem částečně využila typy navržené jinými autory, ale větší měrou jsem se snažila vycházet přímo z analyzovaného materiálu. Pro první kritérium – formu cvičení – jsem jako základ zvolila již navržené třídění testových úloh. Aby toto třídění vyhovovalo účelu mé analýzy, bylo však třeba určitých úprav. Po zohlednění možnosti ústního řešení úlohy se mi zdálo vhodné doplnit podrobnější dělení úloh s širokou odpovědí. Jelikož u těchto typů úloh je při ústním plnění nejdůležitějším a zároveň zřejmě nejvýraznějším rysem, zda student zadání plní samostatně, nebo zda má reakce interakční povahu (např. při nacvičování rozhovoru), rozhodla jsem se tuto kategorii dále rozdělit na úlohy monologického a dialogického charakteru. A jelikož jsem při provádění analýzy narazila také na úlohy uzavřeného typu, jejichž formu nebylo možné zařadit mezi běžně rozlišované uzavřené úlohy, byla jsem nucena také tuto kategorii doplnit o další podkategorii – cvičení výběrová (jedná se o taková cvičení, při nichž je třeba z velké množiny prvků vybrat pouze takové, které splňují určité kritérium).

Na základě takto doplněného třídění jsem při analýze dospěla k následujícím výsledkům:

Typ cvičení		Počet cvičení	Učebnice ³⁵						
			1	2	3	4	5	6	7
cv. se širokou odp.	monologická	absolutní počet	21	24	27	6	7	129	69
		percentuální vyjádření	7 %	8 %	7,8 %	3,1 %	4,8 %	13 %	8,4 %
	dialogická	absolutní počet	14	27	16	----	18	67	148
		percentuální vyjádření	4,7 %	9 %	4,7 %	----	12,2 %	6,7 %	18 %
cv. se stručnou odp.	produkční	absolutní počet	113	120	145	10	53	305	261
		percentuální vyjádření	37,9 %	40 %	42,2 %	5,2 %	36,1 %	30,7 %	31,8 %
	doplňovací	absolutní počet	88	108	120	157	63	255	196
		percentuální vyjádření	29,5 %	36 %	34,9 %	81,3 %	42,9 %	25,7 %	23,9 %
cvičení s uzavřenou odp.	s výběr. odp.	absolutní počet	----	3	1	2	----	9	4
		percentuální vyjádření	----	1 %	0,3 %	1 %	----	0,9 %	0,5 %
	dichotomická	absolutní počet	3	1	8	2	----	11	16
		percentuální vyjádření	1 %	0,3 %	2,3 %	1 %	----	1,1 %	2 %
	přirazovací	absolutní počet	38	4	18	8	----	111	28
		percentuální vyjádření	12,8 %	1,3 %	5,2 %	4,1 %	----	11,2 %	3,4 %

³⁵ Jednotlivé učebnice jsou v tabulce (pro přehlednost) zastoupeny čísly a jsou uváděny ve stejném pořadí jako při prezentaci výsledků jednotlivých učebnic, tedy 1 je Chcete ještě lépe mluvit česky?, 2 je Communicative Czech atd.

	uspořádací	absolutní počet	----	----	1	----	----	13	5
		percentuální vyjádření	----	----	0,3 %	----	----	1,3 %	0,6 %
	výběrová	absolutní počet	7	5	7	7	----	68	54
		percentuální vyjádření	2,3 %	1,7 %	2 %	3,6 %	----	6,8 %	6,6 %
cvičení s neverbální odp.	receptivní	absolutní počet	13	6	1	1	5	22	28
		percentuální vyjádření	4,4 %	2 %	0,3 %	0,5 %	3,4 %	2,2 %	3,4 %
	činnostní	absolutní počet	----	2	----	----	----	3	11
		percentuální vyjádření	----	0,7 %	----	----	----	0,3	1,3 %
Celkem			298	300	344	193	147	994	820

Tabulka 16: Výsledky analýzy – hledisko formy odpovědi

Na základě této tabulky (i poznatků uvedených v předchozí kapitole) lze konstatovat několik faktů. Jednak to, že ve všech učebnicích jsou nejvíce zastoupenou skupinou cvičení úlohy se stručnou formou široké odpovědi, což je podle mého názoru docela logické. Zčásti je důvodem zřejmě fakt, že se jedná o nejsnadněji vytvořitelný a také z hlediska kapacity učebnice nejekonomičtější typ cvičení pro samotné autory učebnic, a zčásti hraje roli asi i to, že tento typ cvičení má ve výuce nejširší možnosti uplatnění. Úlohy se širokou formou odpovědi zabírají více času. U uzavřených úloh je při testování jejich největším kladem, že se student při jejich řešení nemusí příliš soustředit na formu odpovědi, ale spíše na její obsah. Ve fázi nácviku je však podle mého názoru vzhledem ke snaze o co nejvšestrannější procvičení tato jejich vlastnost požadována spíše za nevýhodu.

Přesto je však možné u novějších učebnic pozorovat jistý náznak snahy o snižování četnosti cvičení produkčního a doplňovacího typu a naopak zvyšování počtu jak úloh se širokou formou odpovědi (zřejmě ve shodě s principy komunikační metody), tak také cvičení s uzavřenou odpovědí (zde mohou být důvody dvojího typu – jednak se autoři snaží studenty

připravit na typy úloh obsažené v různých druzích certifikovaných testů, jednak rozšíření repertoáru úloh pomáhá také předcházet jednotvárnosti a více tak motivovuje studenty).

Pokud jde o konkrétní typy úloh, tak poměr monologických a dialogických úloh se u jednotlivých učebnic dost různí. Ve cvičeních se stručnou odpovědí většinou mírně převládají úlohy produkčního charakteru, ale lze najít i výjimky (např. v učebnici *Basic Czech* jsou obsaženy téměř pouze cvičení doplňovací). Co se týče cvičení s uzavřenou formou odpovědi, tak největší uplatnění nacházejí autoři pro cvičení přiřazovací (nejčastěji v oblasti lexika) a výběrová, naopak např. cvičení uspořádací bývají využívána jen zřídka.

Jak je také zřejmé z tabulky, receptivní cvičení se (ačkoli pouze v malém množství) vyskytovaly ve všech mnou zkoumaných učebnicích (nejčastěji se jednalo o pokyny typu „*Pozorujte rozdíly*“, „*Přečtěte text*“ apod.). Některé učebnice pak obsahovaly také několik úloh, na něž měl student zareagovat určitým typem komplexnější činnosti („*Zjistěte*“, „*Ukažte*“ atd.).

Pokud jde o druhé kritérium, zaměření cvičení na určitou oblast jazykových prostředků nebo na rozvoj řečových dovedností, po prozkoumání materiálu jsem dospěla k názoru, že bude užitečné zachovat některé z kategorií navržených ostatními autory. Z tohoto důvodu i já dělím cvičení na jazyková, předřečová a řečová. Samozřejmě si uvědomuji, že žádné řečové cvičení se neobejde bez zapojení jazykových prostředků a zároveň jazyková cvičení musí být produkována za pomoci řečových dovedností. Přesto jsem se však při analýze konkrétního cvičení vždy snažila určit primární oblast, na niž je dané cvičení zaměřeno. Pokud se cvičení podle mého názoru zaměřovalo jak na nácvik některého z jazykových prostředků, tak na nácvik produktivních řečových dovedností, zařadila jsem dané cvičení do kategorie pomezí, mezi cvičení předřečová.

Jazyková cvičení jsem pak ve shodě s dříve zmiňovanými autory rozdělila podle oblastí jazyka na cvičení na nácvik fonologického systému jazyka, grafického systému jazyka, cvičení lexikální a cvičení gramatická.

Při dalším dělení fonologických cvičení jsem také vycházela z Benešova třídění a převzala jsem kategorie cvičení apercepčních a výslovnostních. Apercepční jsem pak dále podle jejich formy rozdělila na vyznačovací a přepisovací (vlastně diktátového charakteru), zatímco výslovnostní jsou rozdělena na základě přítomnosti či nepřítomnosti jazykového vzoru, podle něhož se mají studenti při výslovnosti řídit, na čtení nahlas a cvičení spojená s poslechem (vlastně opakovací).

Výsledky analýzy cvičení na procvičování fonologického systému je možné pozorovat v následující tabulce:

Typ cvičení		Počet cvičení	Učebnice						
			1	2	3	4	5	6	7
apercepční	vyznačovací	absolutní počet	----	----	----	----	----	----	11
		percentuální vyjádření	----	----	----	----	----	----	1,3 %
	přepisovací	absolutní počet	----	----	----	----	----	----	13
		percentuální vyjádření	----	----	----	----	----	----	1,6 %
výslovnostní	čtení nahlas	absolutní počet	----	----	----	----	1	9	14
		percentuální vyjádření	----	----	----	----	0,7 %	0,91 %	1,7 %
	spoj. s posl.	absolutní počet	----	----	----	----	----	----	42
		percentuální vyjádření	----	----	----	----	----	----	5,1 %
Celkem			----	----	----	----	1	9	14

Tabulka 17: Výsledky analýzy – cvičení na procvičování fonologického systému

Jak je z tabulky patrné, většina učebnic tuto oblast jazykových prostředků a jejich nácvik nebere příliš v potaz (což může souviset i s tím, že se jedná o úroveň B1 a autoři mohou být přesvědčeni, že by studenti na dané úrovni tyto jevy měli už zvládat a že je tedy není třeba procvičovat). Systematičtěji se nácviku fonologického systému věnuje vlastně pouze učebnice poslední (Kestřánková a kol., 2011), v níž jsou nejčastěji zahrnuta cvičení opakovací, na rozdíl od všech ostatních však obsahuje také několik cvičení procvičujících apercpci.

Jelikož cvičení na nácvik grafického systému se v učebnicích této úrovně rovněž vyskytují spíše ojediněle, nebylo možné při analýze stanovit žádné jiné kritérium třídění než

požadovanou formu reakce studenta a na základě té jsem tedy cvičení rozdělila na doplňovací a přepisovací (vlastně opravovací).

Z následující tabulky jsou pak patrné nízké počty tohoto typu cvičení:

Typ cvičení	Počet cvičení	Učebnice						
		1	2	3	4	5	6	7
doplňovací	absolutní počet	----	----	----	----	----	4	----
	percentuální vyjádření	----	----	----	----	----	0,4 %	----
přepisovací	absolutní počet	----	----	----	1	1	----	----
	percentuální vyjádření	----	----	----	0,5 %	0,7 %	----	----
Celkem		----	----	----	1	1	4	----

Tabulka 18: Výsledky analýzy – cvičení na nácvik grafického systému

Při snaze o rozřídění cvičení procvičujících slovní zásobu jsem se také snažila vyházet především ze zkoumaného materiálu. Po několika neúspěšných pokusech o komplexnější dělení této skupiny cvičení jsem nakonec dospěla pouze k třídění na cvičení zaměřená na formu slov (sem patří především cvičení na tvoření příbuzných slov, proto jsem celou skupinu pojmenovala slovotvorná) a na cvičení soustředěná na význam procvičovaných slov (cvičení lexikální). Tato druhá skupina je pak rozdělena podle způsobu práce s danými slovy na 11 dílčích podkategorií (tyto podkategorie jsou uvedeny v následující tabulce):

Typ cvičení	Počet cvičení	Učebnice						
		1	2	3	4	5	6	7
doplňovací	absolutní počet	47	22	45	16	9	84	15
	percentuální vyjádření	15,8 %	7,3 %	13,1 %	8,3 %	6,1 %	8,5 %	1,8 %
substituční	absolutní počet	15	11	12	----	3	4	38
	percentuální	5 %	3,7 %	3,5 %	----	2 %	0,4 %	4,6 %

	vyjádření							
vyvozovací	absolutní počet	2	3	3	1	----	4	7
	percentuální vyjádření	0,7 %	1 %	0,9 %	0,5 %	----	0,4 %	0,9 %
výběrová	absolutní počet	8	----	7	4	1	35	9
	percentuální vyjádření	2,7 %	----	2 %	2,1 %	0,7 %	3,5 %	1,1 %
přiřazovací	absolutní počet	35	4	15	7	----	81	6
	percentuální vyjádření	11,7 %	1,3 %	4,4 %	3,6 %	----	8,1 %	0,7 %
rozřazovací	absolutní počet	1	----	3	----	----	17	7
	percentuální vyjádření	0,3 %	----	0,9 %	----	----	1,7 %	0,9 %
výčtová	absolutní počet	----	3	3	1	----	6	9
	percentuální vyjádření	----	1 %	0,9 %	0,5 %	----	0,6 %	1,1 %
pojmenovací	absolutní počet	1	----	10	1	3	14	13
	percentuální vyjádření	0,3 %	----	2,9 %	0,5 %	2 %	1,4 %	1,6 %
zaznamenávací	absolutní počet	1	----	----	1	----	----	----
	percentuální vyjádření	0,3 %	----	----	0,5 %	----	----	----
vysvětlovací	absolutní počet	11	18	17	----	----	48	87
	percentuální vyjádření	3,7 %	6 %	4,9 %	----	----	4,8 %	10,6 %

pozorovací	absolutní počet	12	7	----	1	2	4	----
	percentuální vyjádření	4 %	2,3 %	----	0,5 %	1,4 %	0,4 %	----
slovotvorná	absolutní počet	16	16	2	1	1	25	5
	percentuální vyjádření	5,4 %	5,3 %	0,6 %	0,5 %	0,7 %	2,5 %	0,6 %
Celkem		149	84	117	33	22	323	196

Tabulka 19: Výsledky analýzy – cvičení na procvičování lexika

Jak lze vyčíst z uvedené tabulky, počty tohoto druhu cvičení v jednotlivých učebnicích dost kolísají. Např. v učebnici *Chcete ještě lépe mluvit česky?* a v *Česky krok za krokem 2* tvoří cvičení zaměřená na procvičování lexika významný podíl všech cvičení, zatímco např. v *Basic Czech* nebo v *Češtině pro cizince H+H* se jedná spíše o skupinu menšinovou. Mezi nejčastěji využívaný typ úloh pak patří cvičení doplňovacího, přiřazovacího a vysvětlovacího charakteru. Naopak se zdá, že vyvozovací, rozřazovací, výčtový a zaznamenávací typ bývá v učebnicích využíván jen zřídka (zřejmě kvůli omezeným možnostem uplatnění).

Podobně jako u cvičení lexikálních se mi ani u gramatických cvičení nepodařilo stanovit komplexnější způsob třídění, při němž by dané podkategorie bylo možné přiřadit k nějakým vyšším homogenním kategoriím. Vyčlenila jsem tedy jen následujících 8 skupin:

Typ cvičení	Počet cvičení	Učebnice						
		1	2	3	4	5	6	7
substituční	absolutní počet	33	40	36	69	30	105	62
	percentuální vyjádření	11,1 %	13,3 %	10,5 %	35,8 %	20,4 %	10,6 %	7,6 %
doplňovací	absolutní počet	10	10	3	14	12	18	6
	percentuální vyjádření	3,4 %	3,3 %	0,9 %	7,3 %	8,2 %	1,8 %	0,7 %

transformační	absolutní počet	27	25	15	17	31	21	20
	percentuální vyjádření	9,1 %	8,3 %	4,4 %	8,8 %	21,1 %	2,1 %	2,4 %
konstrukční	absolutní počet	12	7	14	11	7	20	5
	percentuální vyjádření	4 %	2,3 %	4,1 %	5,7 %	4,8 %	2 %	0,6 %
výběrová	absolutní počet	----	----	----	----	----	22	25
	percentuální vyjádření	----	----	----	----	----	2,2 %	3 %
uspořádací	absolutní počet	----	1	2	----	----	5	----
	percentuální vyjádření	----	0,3 %	0,6 %	----	----	0,5 %	----
pozorovací	absolutní počet	----	1	----	1	----	1	----
	percentuální vyjádření	----	0,3 %	----	0,5 %	----	0,1 %	----
lingvistická	absolutní počet	----	----	----	----	----	11	7
	percentuální vyjádření	----	----	----	----	----	1,1	0,9 %
Celkem		82	94	107	112	80	204	126

Tabulka 20: Výsledky analýzy – cvičení na nácvik gramatických jevů

Výsledky ukazují, že gramatická cvičení tvoří důležitou součást každé ze zkoumaných učebnic (což je jistě dáno i charakterem češtiny coby jazyka syntetického). Zároveň je také patrné, že repertoár gramatických cvičení je poměrně omezený. Vyskytují se pouze čtyři typy úloh, které jsou obsaženy ve všech učebnicích – cvičení substituční, transformační, doplňovací a konstrukční. Naopak cvičení výběrová, uspořádací, pozorovací a lingvistická se vyskytují spíše zřídka.

Pokud bych tedy měla celkově shrnout četnost výskytu jazykových cvičení obecně, tvoří tato cvičení v učebních souborech jednotlivých učebnic převážnou většinu obsažených cvičení. Nicméně je u novějších učebnic patrná tendence zmenšovat počet tohoto typu cvičení a zvyšovat poměr cvičení řečových.

Jak už jsem vysvětlila výše, pokud nelze s jistotou určit, zda je primárním cílem některého cvičení nácvik určitého jazykového jevu, nebo zda je předně zaměřeno na produktivní dovednosti, je dané cvičení zařazeno mezi cvičení řečová. Jedná se tedy o jakousi pomezí kategorii. Jelikož jsem při své analýze zjistila, že každé takovéto předřečové cvičení se zaměřuje buď na určitý gramatický jev, nebo na určité lexikum, přizpůsobila jsem tomu i své kategorie a dělím tato cvičení na lexikální a gramatická. Jejich distribuce v jednotlivých učebnicích je zobrazena v následující tabulce:

Typ cvičení	Počet cvičení	Učebnice						
		1	2	3	4	5	6	7
lexikální	absolutní počet	12	13	39	3	1	77	13
	percentuální vyjádření	4 %	4,3 %	11,3 %	1,6 %	0,7 %	7,7 %	1,6 %
gramatické	absolutní počet	7	21	5	8	3	19	8
	percentuální vyjádření	2,3 %	7 %	1,5 %	4,1 %	2 %	1,9 %	1 %
Celkem		19	36 ³⁶	44	11	4	96	21

Tabulka 21: Výsledky analýzy – předřečová cvičení

Také řečová cvičení jsou dále rozdělena ve shodě s ostatními autory na obvyklých pět kategorií – poslech s porozuměním, čtení, ústní projev, písemný projev a překlad. Jelikož jsem se v učebnicích často setkávala i se cvičeními, u nichž v zadání nebylo stanoveno, zda mají být provedeny písemnou, nebo zvukovou formou, přidávám k produktivní i k receptivní skupině dovedností ještě formu přechodnou (nebo spíše nespecifikovanou).

Při dělení cvičení zaměřených na ústní projev vycházím nejprve z formy odpovědi studenta a dělím je na monologická a dialogická. U každé z těchto kategorií pak ještě dále

³⁶ Tento počet je uveden včetně dvou dále nespecifikovaných cvičení.

vydělují podkategorii cvičení imitačních, tvořivých a individualizovaných. Četnost jednotlivých typů těchto cvičení pak zobrazuje následující tabulka:

Typ cvičení		Počet cvičení	Učebnice						
			1	2	3	4	5	6	7
monologická	imitační	absolutní počet	----	----	----	----	----	2	----
		percentuální vyjádření	----	----	----	----	----	0,2 %	----
	tvořivá	absolutní počet	1	1	----	----	1	44	8
		percentuální vyjádření	0,3 %	0,3 %	----	----	0,7 %	4,4 %	1 %
	individualiz.	absolutní počet	----	4	4	----	----	51	14
		percentuální vyjádření	----	1,3 %	1,2 %	----	----	5,1 %	1,7 %
dialogická	imitační	absolutní počet	2	2	1	----	8	9	7
		percentuální vyjádření	0,7 %	0,7 %	0,3 %	----	5,4 %	0,9 %	0,9 %
	tvořivá	absolutní počet	10	11	5	----	8	7	38
		percentuální vyjádření	3,4 %	3,7 %	1,5 %	----	5,4 %	0,7 %	4,6 %
	individualiz.	absolutní počet	2	8	9	----	2	46	63
		percentuální vyjádření	0,7 %	2,7 %	2,6 %	----	1,4 %	4,6 %	7,7 %
Celkem			15	26	19	----	19	159	130

Tabulka 22: Výsledky analýzy – cvičení zaměřená na ústní projev

Čísla uvedená v této tabulce naznačují, že většina učebnic preferuje procvičování ústního projevu spíše prostřednictvím dialogických cvičení než monologických. Také se zdá,

že těžiště tohoto nácviku se přesouvá od cvičení imitačního charakteru, v nichž studenti neměli příliš velkou možnost uplatnit svou kreativitu nebo své zkušenosti, ke cvičením tvořivým a individualizovaným. Tento fakt je zřejmě ovlivněn i tím, že právě tyto druhy studenti potom nejčastěji uplatní i v praxi.

Stejný princip třídění jako u ústního projevu dále uplatňují také na již zmiňovanou nspecifikovanou kategorii dovedností produkčních. V této tabulce však chybí část dialogická, jelikož pokud bylo v učebnici zadáno, že se má úkol plnit ve dvojici, bylo nasnadě, že mají studenti kooperovat ústně.

Typ cvičení		Počet cvičení	Učebnice						
			1	2	3	4	5	6	7
monologická	imitační	absolutní počet	2	1	1	----	----	----	----
		percentuální vyjádření	0,7 %	0,3 %	0,3 %	----	----	----	----
	tvořivá	absolutní počet	12	1	3	2	1	----	26
		percentuální vyjádření	4 %	0,3 %	0,9 %	1 %	0,7 %	----	3,2 %
	individualiz.	absolutní počet	5	2	11	13	----	----	3
		percentuální vyjádření	1,7 %	0,7 %	3,2 %	6,7 %	----	----	0,4 %
Celkem			19	5	15	15	1	----	35

Tabulka 23: Výsledky analýzy – produkční řečové dovednosti (blíže nspecifikované)

Podobně jako v předchozí tabulce i zde výsledky potvrzují snižování počtu imitačních cvičení a navyšování zbylých dvou kategorií.

Stejná kritéria třídění, a v podstatě i stejné výsledky, jsou patrné z tabulky věnované cvičením zaměřeným na nácvik písemného projevu:

Typ cvičení	Počet cvičení	Učebnice						
		1	2	3	4	5	6	7
imitační	absolutní počet	----	3	----	----	----	----	----
	percentuální vyjádření	----	1 %	----	----	----	----	----
tvořivá	absolutní počet	1	3	6	1	----	16	3
	percentuální vyjádření	0,3 %	1 %	1,7 %	0,5 %	----	1,6 %	0,4 %
individualiz.	absolutní počet	----	8	6	3	----	19	1
	percentuální vyjádření	----	2,7 %	1,7 %	1,6 %	----	1,9 %	0,1
Celkem		1	14	12	4	----	35	4

Tabulka 24: Výsledky analýzy – cvičení určená k nácviku písemného projevu

Z této tabulky však také vyplývá, že při porovnání s cvičeními na ústní projev bývá písemný projev v učebnicích značně opomíjen.

Při členění receptivních dovedností jsem u obou postupovala shodně. Nejprve jsem cvičení rozdělila na základě toho, zda jsou zaměřena na obsahovou stránku daného textu, nebo na jeho formální stránku. Cvičení formální jsou pak dále rozdělena na pozorovací (tato se ovšem vyskytují jen u čtení), doplňovací a uspořádací. Obsahová se dělí podle konkrétnosti informací na vyhledávací (hledají se pouze specifické informace) a obsahově reprodukční (student se má zaměřit na porozumění celkového obsahu textu).

Jak je vidět z následujících tabulek, u poslechu zde pak nastává specifická situace, jelikož některé ze zkoumaných učebnic nemají k dispozici zvukovou nahrávku, a tudíž nemají žádná cvičení zaměřená pouze na poslech:

Typ cvičení		Počet cvičení	Učebnice						
			1	2	3	4	5	6	7
cv. zaměřená na formu	doplňovací	absolutní počet	----	1	----	1	----	19	9
		percentuální vyjádření	----	0,3 %	----	0,5 %	----	1,9 %	1,1 %
	uspořádací	absolutní počet	----	----	----	----	----	3	1
		percentuální vyjádření	----	----	----	----	----	0,3 %	0,1 %
cv. zaměřená na obsah	vyhledávací	absolutní počet	----	6	----	----	----	43	59
		percentuální vyjádření	----	2 %	----	----	----	4,3 %	7,2 %
	obs.-reprod.	absolutní počet	----	1	----	----	----	3	1
		percentuální vyjádření	----	0,3 %	----	----	----	0,3 %	0,1 %
Celkem			----	8	----	1	----	68	70

Tabulka 25: Výsledky analýzy – poslechová cvičení

Jak je vidět z této tabulky, poslechová cvičení chybí téměř u čtyř učebnic. U první a páté učebnice je jejich absence zapříčiněna absencí zvukové nahrávky, zatímco u ostatních dvou je důvodem fakt, že učebnice neměly jasné stanovené instrukce, takže cvičení těchto typů jsou zahrnuta až v tabulce níže (z toho samého důvodu jsou u třetí a čtvrté učebnice prázdné sloupce i u čtení).

Typ cvičení		Počet cvičení	Učebnice						
			1	2	3	4	5	6	7
cv. zaměřená na formu	doplňovací	absolutní počet	----	3	----	1	----	----	----
		percentuální vyjádření	----	1 %	----	0,5 %	----	----	----
	uspořádací	absolutní počet	----	1	1	----	----	----	1
		percentuální vyjádření	----	0,3 %	0,3 %	----	----	----	0,1 %
cv. zaměřená na obsah	vyhledávací	absolutní počet	----	12	28	15	----	----	----
		percentuální vyjádření	----	4 %	8,1 %	7,8 %	----	----	----
	obs.-reprod.	absolutní počet	----	6	1	----	----	----	1
		percentuální vyjádření	----	2 %	0,3 %	----	----	----	0,1 %
Celkem			----	22	30	16	----	----	2

Tabulka 26: Výsledky analýzy – receptivní řečové dovednosti (bližší nespecifikováno)

Typ cvičení		Počet cvičení	Učebnice						
			1	2	3	4	5	6	7
cv. zaměřená na formu	doplňovací	absolutní počet	----	1	----	----	----	9	9
		percentuální vyjádření	----	0,3 %	----	----	----	0,9 %	1,1 %
	uspořádací	absolutní počet	----	----	----	----	----	4	4
		percentuální vyjádření	----	----	----	----	----	0,4 %	0,5 %

	pozorovací	absolutní počet	1	2	----	----	1	16	26
		percentuální vyjádření	0,3 %	0,7 %	----	----	0,7 %	1,6 %	3,2 %
cv. zaměřená na obsah	vyhledávací	absolutní počet	10	3	----	----	9	39	55
		percentuální vyjádření	3,4 %	1 %	----	----	6,1 %	3,9 %	6,7 %
	obs.-reprod.	absolutní počet	2	4	----	----	4	23	22
		percentuální vyjádření	0,7 %	1,3 %	----	----	2,7 %	2,3 %	2,7 %
	Celkem		13	10	----	----	14	91	116

Tabulka 27: Výsledky analýzy – cvičení zaměřená na nácvik čtení

Jak je patrné ze všech tří tabulek věnovaných receptivním dovednostem, největší zastoupení ve všech učebnicích mají cvičení vyhledávacího typu, ta pak bývají následována obsahově reprodukčními a u čtecích dovedností také pozorovacími a doplňovacími.

Ještě by bylo asi dobré uvést, že v jedné z učebnic (Hronová, Hron, 2008) se nacházela také 4 cvičení překladového charakteru, která však ve všech ostatních učebnicích chybí (jak už jsem vysvětlila výše, příčinou bude zřejmě všeobecná tendence vytěšňovat mateřský jazyk z jazykové výuky), takže samostatnou tabulku věnovanou překladu uvádět nebudu.

Závěrem bych tedy shrnula, že zatímco starší učebnice vykazují tendenci prosazovat spíše jazyková cvičení na úkor cvičení komunikačních a obvykle neobsahují tak pestré soubory úloh ani co do formy odpovědí, nejnovější učebnice (zejména Holá a kol., 2009, a Kestřánková a kol., 2010) se zřejmě ve shodě s principy komunikační metody pokoušejí vyrovnat počet cvičení řečových a jazykových a rozšířit i repertoár možných forem, aby tak vznikl co nejpestřejší a pro studenty nejzajímavější soubor cvičení. Právě tyto zmíněné učebnice pak podle mého názoru mohou učitelům poskytnout materiály k co nejkomplexnějšímu nácviku všech rovin jazyka i řečových dovedností, což je jednou z podmínek současných výukových metod.

Seznam literatury

Učebnice

ADAMOVIČOVÁ, Ana; IVANOVÁ, Darina; HRDLÍČKA, Milan. *Basic Czech*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2007.

BISCHOFOVÁ, Jana; HRDLÍČKA, Milan. *Čeština pro cizince a azylanty. Učebnice B1 = Czech for Foreigners and Immigrants. The textbook B1*. 2. vyd. Praha: MŠMT ČR, SOZE, 2007.

ČECHOVÁ, Elga; REMEDIOSOVÁ, Helena; PUTZ, Harry. *Chcete ještě lépe mluvit česky? = Wollen Sie noch besser Tschechisch sprechen?: (Tschechisch für fortgeschrittene) = Do you want to speak even better Czech?: (Czech for advanced students)*. 2. vyd. Liberec: Harry Putz, 2001.

HOLÁ, Lída; BOŘILOVÁ, Pavla; MALÁ, Zdena. *Česky krok za krokem 2 = Czech step by step 2 = Tschechisch Schritt für Schritt 2 = Češskij šag za šagom 2*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2009.

HRONOVÁ, Karla; HRON, Josef. *Čeština pro cizince H + H = Czech for foreigners: A1-A2, B1: mini/medium*. 1. vyd. Praha: Didakta, 2008.

KESTŘÁNKOVÁ, Marie; ŠNAIDAUTOVÁ, Gabriela; KOPICOVÁ, Kateřina. *Čeština pro cizince: úroveň B1*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010.

REŠKOVÁ, Ivana; PINTAROVÁ, Magdalena. *Communicative Czech: Intermediate Czech*. 1. vyd. [Jihlava: Ivana Bednářová], 1996.

Ostatní literatura

BENEŠ, Eduard a kol. *Metodika cizích jazyků: Angličtiny, francouzštiny, němčiny: Vysokošk. učebnice*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971.

BISCHOFOVÁ, Jana a kol. *Prahová úroveň: čeština jako cizí jazyk*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2001

BISCHOFOVÁ, Jana a kol. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

BRYCHNÁČOVÁ, Irena. *Čeština pro cizince. Současné učebnice a Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Diplomová práce. 2008.

BUBENÍKOVÁ, Libuše; KOLLMANNOVÁ, Ludmila; SKÁLOVÁ, Eva. *Teorie a praxe jazykového testování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1975.

- BULEJČÍKOVÁ, Petra. *Funkce cvičení ve vyučování češtiny jako cizího jazyka*. Diplomová práce. 2003.
- BYČKOVSKÝ, Petr; KOTÁSEK, Jiří. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. In *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, roč. LIV. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004, s. 227-242.
- ČERVENKOVÁ, Iva. *Užívání učebnic v činnostech žáků na 2. stupni základních škol*. Disertační práce. 2011
- DOLEČEK, Josef; SKOUPIL, Zdeněk (eds.). *Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství*. 1. vyd. Praha: SNTL, 1975.
- HÁNKOVÁ, Dana. Co lze získat z učebních materiálů. In ČEMUSOVÁ, J.; ŠTINDLOVÁ, B. (eds.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006-2007*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2007, s. 187-197.
- HÁNKOVÁ, Dana. Úkolově orientované vyučování s využitím propagačních materiálů. In HAJÍČKOVÁ, Z., VACULA, R. (eds.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2013, s. 31-45.
- HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. *Příspěvek k srovnávací analýze marxistických teorií učebních úloh*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
- HRABAL, Vladimír; LUSTIGOVÁ, Zdena; VALENTOVÁ, Ludmila. *Testy a testování ve škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.
- CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006.
- CHODĚRA, Radomír; RIES, Lumír. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy v práci učitele*. Olomouc: Kraj. pedagog. ústav, 1988.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999.
- JANÍKOVÁ, Věra a kol. *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- JANÍKOVÁ, Věra a kol. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011.
- JANÍKOVÁ, Věra (ed.) a kol. *Výzkum výuky cizích jazyků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

- JANÍKOVÁ, Věra; PÍŠOVÁ, Michaela; HANUŠOVÁ, Světlana (eds). *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012-2013.
- JANIŠ, Kamil; ONDŘEJKOVÁ, Edita. *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. Opava: ÚPPV, 2006
- JELÍNEK, Stanislav a kol. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. 2. vyd. Praha: SPN, 1980.
- K teorii a praxi tvorby učebnic*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1979.
- KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009.
- KLIMEŠOVÁ, Adéla. *Srovnání vybraných učebnic českého jazyka pro 2. stupeň základní školy se zaměřením na typologie úloh v mluvnici*. Diplomová práce. 2010.
- LIŠKAŘ, Čestmír. Struktura vyučování cizím jazykům a jazyková komunikace. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogicko-psychologická (I)*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 1983, s. 53-59.
- MALÍKOVÁ, Marie. *Cudzojazyčné didaktické testy*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1978.
- MARTINCOVÁ, Jitka. *Analýza učebních úloh z vlastivědy*. Rigorózní práce. 2011.
- MLADÝ, Karol. *Tvorba a výroba učebnic*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988.
- NETUŠILOVÁ, Miloslava. *Učební úlohy z fyzické geografie ve výuce zeměpisu na ZŠ*. Diplomová práce. 2008.
- NIKL, Jiří. *Metody projektování učebních úloh*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2013.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009.
- PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009.
- Přírodovědné úlohy výzkumu PISA*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Divize nakladatelství Tauris, 2007.
- PŮLPÁN, Zdeněk. *Základy sestavování a klasického vyhodnocování didaktických testů*. 1. vyd. Hradec Králové: Kotva, 1991.
- RIVERS, Wilga M. (ed.). *Interactive language teaching*. 3rd print. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

- SCRIVENER, Jim. *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. 3rd ed. Oxford: Macmillan, 2011.
- SIKOROVÁ, Zuzana. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004.
- SÝKORA, Miloslav. *Učebnice*. Praha: EM-Effect Praha, 1996.
- ŠVEC, Vlastimil; FILOVÁ, Hana; ŠIMONÍK, Oldřich. *Praktikum didaktických dovedností*. 1. vyd. Brno: MU., 1996.
- VALENTA, Milan. *Koncepce a tvorba učebnic*. 1. vyd. Olomouc: Netopejr, 1997.
- VOJTKOVÁ, Naděžda. Nové přístupy ve výuce cizích jazyků: „Post-Method Era“ a úkolová výuka. In HAJÍČKOVÁ, Z., VACULA, R. (eds.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2013, s. 11-21.
- ŽDÍMALOVÁ, Hana. Task-Based Learning v pojetí Jane Willis. In HAJÍČKOVÁ, Z., VACULA, R. (eds.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2013, s. 23-30.